صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة الثامنة — نوفمبر ١٩٥٥ — العدد الأول

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

---

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
* جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معاهد التربية .
* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س	بالعراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة الثامنة | نوفمبر ١٩٥٥ | العدد الأول

تقرير عن تطور التعليم فى مصر عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥

للأستاذ السيد يوسف
الوكيل الدائم لوزارة التربية والتعليم *

حدثت خلال هذا العام تطورات هامة فى التربية والتعليم فى مصر لم تقتصر على النواحى الشكلية والإدارية وإنما تعدتها إلى الجوهر وشملت ميادين عديدة تتصل اتصالا مباشراً بمادة التعليم وجوانبه الاجتماعية وفلسفة التربية وتطبيقاتها بوجه عام.

وفيما يلى أمثلة من مختلف الميادين :

أولا — الإدارة المدرسية .

ا — التطورات التى حدثت فى الإدارة والتفتيش .

نظراً للبرامج العديدة التى تهدف إلى نشر الخدمات التعليمية فى جميع أنحاء البلاد ورفع مستوى التعليم فقد أعيد تنظيم الجهاز الإدارى على نحـــو يتمشى مع نظام اللامركزية فقسمت الإدارات التعليمية إلى أربعة أقسام رئيسية يقع كل قسم منها تحت إشراف وكيل للوزارة خولت له جميع السلطات التنفيذية ، وفضلا عن ذلك فقد أنشئت إدارات جديدة لتولى شئون النواحى التالية :

ا — البحوث والإحصاءات التعليمية .
ب — التربية الرياضية والاجتماعية .
حـ — تدريب المدرسين والموظفين أثناء الخدمة

* ألقى هذا البحث فى مؤتمر التربية الثامن عشر الذى نظمته هيئة اليونسكو فى جنيف من ٤ — ١٢ يوليو .

وتعمد وزارة التربية والتعليم فى الوقت الحاضر إلى اتخاذ الخطوات الإيجابية نحو زيادة السلطات التى تمنح لمراقبى المناطق التعليمية ، ونظار المدارس الثانوية ، ويعتبر هذا الإجراء خطوة تمهيدية لمشروع جديد يتناوله البحث الآن يهدف إلى إقامة الحكومات المحلية فى المديريات ، وسيكون من نتائج هذا المشروع أن تتولى المجالس المحلية إدارة شئون المدارس .

ويجدر بنا أن نشير بإيجاز إلى التطورات التى حدثت فى مختلف مراحل التعليم ؛ وأول ما يسترعى انتباهنا فى هذا المجال أن مدارس الحضانة قد لاقت اهتماما كبيرا هذا العام فقد وجهت عناية خاصة نحو تهيئة الفرصة لصغار التلاميذ فى المدن الكبيرة بنوع خاص للالتحاق بمدارس الحضانة حيث تبذل الرعاية الطبية وحيث يوجه الاهتمام نحو تغذية الأطفال فى سن ماقبل المدرسة .

أما فى المرحلة الإبتدائية فإن عدد المدارس يتزايد بمعدل ٤٠٠ مدرسة جديدة فى العام ، ويتطلب هذا التوسع فى التعليم اهتماما أكبر بتطبيق نظام اللامركزية ، ذلك النظام الذى سيترتب عليه أن يتولى شئون مجموعات من المدارس مكتب مركزى يعمل كحلقة اتصال بين هذه المدارس وبين الإدارة العامة للمنطقة . ويرأس هذا المكتب مفتش أول منطقة تخول له السلطات الإدارية فى المركز الذى يشرف عليه .

كما اتخذ إجراء آخر يمس التعليمين الثانوى والإبتدائى ألا وهو إدماج إدارة التعليم الحر وتعليم البنات والتفتيش عليهما فى الخطة العامة ؛ وذلك بقصد تحقيق التجانس فى مستويات التعليم .

ولعل إدخال الأشغال اليدوية وممارسة الهوايات فى المدارس الثانوية على نطاق واسع قد وضع إدارة هذه المدارس وجها لوجه أمام صعوبات تتعلق بإيجار الأماكن والمعدات اللازمة لهذه الألوان من النشاط ، كما تتعلق بتوفير من يصلحون لتوجيهها ، وقد وجدت الوزارة فى مدرسى المدارس الصناعية وكبار طلابها مادة صالحة لهذا الغرض .

ب — ميزانية التعليم فى عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥

كانت ميزانية التعليم فى عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥ ٢٨٬٧٣١٬١٠٠ جنيه بزيادة قدرها ٢٬٢٩٦٬٢٠٠ جنيه على ميزانية العام الماضى ، وتغطى هذه الزيادة فيما تغطيه النفقات التالية :

٩٠٠٠٠٠ر٠٠٠ جنيه للمشروعات الجديدة .

١٠٠٠٠٠ر٠٠٠ جنيه لتدريب المعلمين .

٦٠٠٠٠ر٠٠٠ جنيه للتعليم الفنى والصناعى .

٨٠٠٠٠٠ر٠٠٠ جنيه للتعليم الثانوى .

٤٠٠٠٠٠ر٠٠٠ جنيه للتعليم الإبتدائى .

هذا فضلا عن زيادة سنوية قدرها ٤٠٠٠٠٠ر٠٠٠ جنيه خصصت لإنشاء مدارس التعليم الإبتدائى ويجرى اقتراضها من البنوك .

ثانياً — التنظيم المدرسى

١ — يبين الجدول الآتى عرضاً مقارناً لعدد التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم هذا العام مقابل عددهم فى العام الماضى .

المرحلة التعليمية	عدد التلاميذ	
	١٩٥٣/١٩٥٤	١٩٥٤/١٩٥٥
مدارس الحضانة	١٢٥٠	٢٦٨١
التعليم الإبتدائى	١٣٩٢٧٤١	١٤٧٤٩٩٤
التعليم الإعدادى	٣٤٨٥٧٤	٣٥٣٤٣٢
التعليم الثانوى	٩٢٠٦٢	١٠٨٤٤٩
التعليم الأولى الراقى	٢٩٨٨	٥٧٧٩
التعليم الفنى الإبتدائى	٣٨٦٠	٤٦٢٨
التعليم الثانوى الفنى	١٨٨٣٨	١٧٥٢٣
مدارس المعلمين والمعلمات	٢٣٩٠٨	٢٦٨٦٤
المعاهد العليا	٥٢٨٥	٦٩٤٤
تعليم الكبار	١٠٧٠١٩	٦٩٦٦٣

ب ــ ولقد كان نظام التعليم الجديد هدفا للنقد الشديد وذلك لما يتضمنه من تداخل العمرين ١١ ، ١٢ فى المرحلتين الإبتدائية والإعدادية ، وشكلت لجنة تمثل مختلف وجهات النظر لبحث هذا الموضوع .

ثالثاً ــ المناهج وطرق التدريس

١ ــ إضافة مواد جديدة .

أدخلت المواد الآتية لأول مرة فى مناهج التعليم الثانوى . وذلك فى الأعمار المبينة قرين كل منها :

١ ــ الدراسات الاجتماعية : فى سن الخامسة عشرة وتجرى هذه الدراسات عادة على شكل مشروعات محلية تهدف إلى دراسة البيئة المدرسية وجوانبها الاجتماعية .

٢ ــ مبادىء علم الاجتماع : فى سن السادسة عشرة لمدة عامين .

٣ ــ ممارسة الهوايات : من سن الرابعة عشرة إلى السادسة عشرة مع إعطاء التلاميذ والتلميذات حرية اختيار الهوايات التى يمارسونها .

وفضلا عن ذلك فقد زاد عدد الحصص المخصصة للتربية الرياضية .

٤ ــ مواد التخصص : يبدأ التلاميذ التخصص فى مواد معينة فى سن الخامسة عشرة فعندما ينتقلون إلى السنة الثانية الثانوية عليهم أن يختاروا بين شعبتى (أ) الآداب (ب) العلوم . وأيهما يختار على الطالب أن يتخصص فى مادة يدرسها دراسة تفصيلية ، وتقرر المادة التى يتخصص فيها الطالب عادة الدراسة الجامعية التى قد يلتحق بها فيما بعد .

(ب) التطورات التى حدثت فى طرق التدريس :

١ ــ أما فى مجال طرق التدريس فقد بذلت محاولات عديدة تهدف إلى جعل التلاميذ يقومون بدور إيجابى فى تحصيل المعلومات وذلك بتشجيعهم على القيام بالرحلات إلى أماكن يقومون فيها بالدراسة وإجراء الملاحظات وجمع المعلومات بأنفسهم وبذلك يكتسبون الخبرة ويستوعبون المعرفة من منابعها الأصلية . وهذا الاتجاه العملى آخذ فى الانتشار فى مدارسنا على نحو يجعل طريقة التلقين التقليدية تتراجع أمام الطرق الكلية وطرق المشروع .

٢ — وسائل الإيضاح السمعية البصرية : أصبحت هـذه الوسائل فى مختلف صورها ظاهرة شائعة فى مدارسنا وهى تعمل على تيسير عرض المواد الدراسية، كما أن المكتبات المدرسية المزودة بمختلف المراجع المناسبة قد بثت فى مختلف أنحاء البلاد وأصبحت ميسورة للمعلم والمتعلم على السواء .

٣ — تقوم المدارس التجريبية بتجريب طرق جديدة مثل المنهاج الموحـد ، والمواد المترابطة ، والمنهاج المحورى .

٤ — شكلت هذا العام لجان من المربين ذوى الكفايات لفحص الكتب الدراسية المقررة ودراسة وضعها فى قالب أكثر جاذبية يغرى التلاميذ باستخدامها والإفادة منها .

٥ — عقد المفتشون والمدرسون عدة حلقات للبحث والمناقشة وذلك لتعميم طرق التدريس والخطوات التى تتخذ للإشراف على تنفيذ المناهج الجديدة .

حـ — التطورات التى حدثت فى ميدان إعداد المعلمين :

لقد نال إعداد المعلمين أكبر قسط من وزارة التربية والتعليم هذا العام فقد أدرك القائمون على شئون هذه الوزارة أن تزويد المدارس بما يكفيها من المعلمين الذين أحسن إعدادهم هو أهم خطوة نحو إحراز التقدم فى الميدانين التعليمى والاجتماعى ، ولذلك فقد عمدت إلى وضع مناهج لتدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وأثناءها .

ا — ويسترعى انتباهنا فى مجال التدريب قبل الالتحاق بالخدمة الملاحظات الآتيـة :

(١) أن مستوى التعبئة لمدارس المعلمين والمعلمات العامة قد ارتفع ؛ فبعـد أن كانت تقبل التلاميذ والتلميذات الذين أتموا مرحلة التعليم الابتدائية لا يلتحق بهـا الآن إلا من أتموا تعليمهم الإعدادى .

(٢) زاد عدد مدارس المعلمين والمعلمات العامة لمواجهة التوسع فى التعليم الابتدائى .

(٣) وضعت هذا العام خطة عاجلة لمواجهة النقص فى معلمى المدارس الابتدائية أعد بمقتضاها ٤٨٠٠ معلم وذلك بالإضـافة إلى ٣٠٠٠ معلم تخرجوا فى مدارس المعلمين والمعلمات .

كما أن الوزارة عملت على تشجيع طلاب هذه المدارس بمنحهم عند تخرجهم زيادة فى مرتباتهم على المرتبات التى يتقاضاها أندادهم فى الأعمال الكتابية .

٤ ـــ ونظراً للاتجـــاه الذى يهدف إلى إخضـاع الفرق الدنيا فى المدارس الابتدائية لنظام مدرس الفصل وإلى إسناد هذه المهمة إلى المعلمات فقد عمدت الوزارة إلى زيادة عدد المعلمات وذلك بتشجيعهن على الالتحاق بمدارس المعلمات وبالدراسات الصيفية والقصيرة التى تعقد بمقتضى الخطة العاجلة .

ب ـــ أما فى ميدان التدريب أثناء الخدمة فقد بدأت مصر فى تنفيـذ خطة تقدمية للغاية وذلك بإنشاء إدارة خاصة تتولى إتمام تدريب المعلمين وغيرهم من الموظفين أثناء الخدمة وجعلهم على اتصال مستمر بأحدث التطورات التى تحدث فى الأساليب المتبعة فى ميادين عملهم ووضعت بمقتضى هـذه الخطة أربع برامج رئيسية لتزويد المربين بالآراء الحديثة فى التربية وتطبيقاتها وهذه البرامج هى :

(١) دراسات تكميلية للمعلمين الذين تم إعدادهم بمقتضى الخطة العاجلة وتعوزهم المؤهلات الضرورية .

(٢) دراسات للمدرسـين الأوائل والقائمين على شئون الإدارة وذلك لجعلهم على اتصال دائم بأحدث الاتجاهات فى التربية والإدارة .

(٣) دراسات تدريبية لمن ينتظر أن يرقوا إلى نظار أو مفتشين أو مدرسـين أوائل بحيث لا يرقى فى هـــذه المناصب إلا من تلقى هذه الدراسات وبلغ فيها مستوى معيناً .

(٤) حلقات مناقشة يعقدها المفتشون والمدرسـون الأوائل لمناقشة المشـكلات التعليمية والشئون المدرسية .

وفضلا عن ذلك فقد شجعت هذا العام بعثات تتفاوت فى طولها فأرسل فى مايو الماضى ١٣٠ من المعلمين والمعلمات والمديرين إلى أمريكا وانجلترا وأوروبا لمدة أربعة أشهر للبعض وستة للآخرين . وكان عدد المبعوثين فى العام الماضى ٤٥ كما أن ٢٧٤ عضواً أرسلوا فى بعثات أو مدت بعثاتهم الدراسية فى الخارج .

رابعاً — التطورات التى حدثت فى المركز الاجتماعى للعلمين

طرأت على هذا الجانب فى عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥ التحسينات الآتية :

١ — زاد المرتب الأساسى لعلمى المدارس الابتدائية بنسبة ١٢,٥ ٪ .

٢ — انشئت نقابة للعلمين لأول مرة فى مصر فى فبراير الماضى وذلك بعد إجراء انتخابات عامة و تتولى هذه النقابة شئون الرعاية الطبية والتأمين الاجتماعى للعلمين كما تتولى تقديم المعونة المالية لمن يتقاضون معاشات منخفضة ، وكذلك تقوم على تنظيم الرحلات فى الداخـــل والخارج ونشر البحوث العلمية وتستمد هذه النقابة كيانها وسلطانها من قانون صدر فى هذا الشأن .

خامساً — الخدمات الاجتماعية للطلاب

أ — فى ميدان الصحة المدرسية :

ألحقت كل مدرسة بمركز للخدمات الطبية مزود بالأطباء والمشرفين والممرضات المسئولين عن فحص التلاميذ وعلاجهم وبكل مركز إخصائيون فى الأمراض الجلدية والباطنية وأمراض الأسنان والأنف والأذن والحنجرة . كما فتحت للتلاميذ سجلات تحوى تاريخهم المرضى والتغيرات التى تطرأ على حالتهم الصحية أثناء مدة دراستهم . وهذه السجلات الطبية من مستحدثات هذا العام . كما أن العيادات المدرسية والمراكز الطبية قد زاد عـددها بشـكل ملحوظ ويتردد عليها عـدد كبير من الطلاب للفحص والعلاج .

وقد بلغ عددمن عالجتهم هذه العيادات المدرسية من التلاميذ خلال العام الدراسى ١٩٥٤ — ١٩٥٥ ، ١ر٨٤٣ر٨٥٢ مقابل ١ر٦٩٢ر٠٦٣ بينما كان عدد من أدخلوا المستشفى عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥ ، ٣٣ر٨١٣ فى مقابل ١٨٢ر٣٦ فى العام السابق .

وأنشىء فى القاهرة مستشفى واسع خصص لعلاج التلاميذ والتلميذات كما أنشىء مستشفى آخر بالإسكندرية ، وكانت الخدمات الطبية فى هذين المستشفيين مقتصرة على العلاج حتى العام الماضى أما هذا العام فقد أنشىء بكل منهما قسم لمرضى الخارجية يقدم جميع أنواع الخدمات الطبية ويبلغ عدد الأسرة فى مستشفى القاهرة ١٥٠ سريراً فى عام

١٩٥٤ — ١٩٥٥ فى مقابل ٥٠ سريراً فى عام ١٩٥٣ — ١٩٥٤ ، بينما بلغ عدد الأسرة فى مستشفى الإسكندرية ٦٠ سريراً ، ٣٥ سريراً فى هذين العامين على التوالى .

وتوجد كذلك بالقرب من أهرامات الجيزة دار للناقهين من مرض الدرن تتسع لثلاثمائة مريض .

ب — فى ميدان التربية الرياضية والاجتماعية :

لم تلق التربية الرياضية فى أى عام مضى من العناية مالاقته فى هذا العام وذلك للاهتمام البالغ الذى يوليه إياها السيد وزير التربية والتعليم . وفيما يلى أمثلة لضروب النشاط المنظمة التى تتم فى هذا الميدان :

(١) تشجيع المباريات بجميع أنواعها بين المدارس ، إتاحة الفرصة لآلاف التلاميذ للقيام بالرحلات داخل البلاد وخارجها ، فقد بلغ عدد المشتركين فى الرحلات داخل البلاد خلال العام الدراسى ١٩٥٤ — ١٩٥٥ ، ٥٢٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

(٢) زيادة عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتربية الرياضية .

(٣) إنشاء المراكز الرياضية والاجتماعية فى جميع المدارس الثانوية تقريبا وافتتاحها فى المساء لتهيئة الجو الصالح لاجتماع أولياء الأمور بالطلبة والمدرسين وبذلك تكون المدرسة والبيئة وحدة متناسقة فى الأفكار والاتجاهات فى مجتمع سعيد .

(٤) معسكرات التدريب الصيفية على الشواطئ وكان عدد المشتركين فيها هذا الصيف ١٦٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

(٥) بلغ عدد المشتركين فى فرق الكشافة والأشبال والجوالة ٢٦٠٠٠ بنقص قدره ٦٠٠٠ عن عدد المشتركين فى العام الماضى الأمر الذى يرجع إلى وجود أوجه نشاط أخرى مماثلة هذا بينما زاد عدد المشتركات فى فرق المرشدات ٣٠٠٠ عن العام الماضى إذا بلغ ٢٦٠٠٠ مشتركة .

حـ — الجمعيات التعاونية داخل المدارس :

يتضمن النشاط المدرسى قيام جمعيات تعاونية يديرها التلاميذ فيقوم مجلس منهم بجمع الأموال اللازمة لها وذلك بطرح أسهم بأسعار اسمية وتنتخب هيئة منهم لإدارتها وتزويد التلاميذ بما يحتاجونه أثناء اليوم المدرسى . وقد اتخذت هذه

الجمعيات التى قامت على مجهود التلاميذ أنفسهم صبغة رسمية لأول مرة هذا العام واتسع نطاق نشاطها فأصبحت تمد التلاميذ بما يحتاجونه من أطعمة وأدوات مدرسية وملابس ولوازم الألعاب الرياضية ، وقد نجحت التجربة فى تمكين التلاميذ من فهم أسس التجارة والإدارة .

د — العيادات النفسية :

أما فى ميدان الصحة العقلية والعيادات النفسية فنجد أن هناك تجارب تجرى على ضعاف العقول وذلك بالاشتراك مع إخصائيين من معهد التربية للمعلمين كما تنظم فصول لاستقبال أمثال هؤلاء الأطفال .

هـ — الأطفال الشواذ :

ولعل أبرز حدث فى هذا الميدان خلال العام الدراسى ١٩٥٤ — ١٩٥٥ هو البرنامج التدريبى الذى نظمته الوزارة لإعداد المدرسين للعمل بالفصول التى ستفتتح فى العام القادم لتعليم ذوى العاهات الكلية أو الجزئية فى السمع أو البصر وكذلك المتخلفين عقليا ودراسيا .

سادسا — نشاط الشباب

تمثل نشاط الشباب هذا العام فى :

(١) معسكرات النشاط التى اشترك فيها التلاميذ والتلميذات فى أعمال البناء وحفر الترع فى مديرية التحرير حيث تبذل جهود جبارة لزراعة الصحراء وكذلك فى إزالة التلال الرملية التى تحيط بالقاهرة وغيرها من المدن الكبرى .

(٢) قيام معسكرات التدريب والترويح أثناء الصيف فى الإسكندرية وبورسعيد لتدريب التلاميذ والتلميذات على النشاط اليدوى والاجتماعى ويدرب الشباب فى هذه المعسكرات على إدارة النوادى المدرسية والقيام بالتوجيه الصحى ونظم المكتبات .

(٣) المجلس الأعلى لرعاية الشباب : وقد أنشىء هذا المجلس هذا العام وتشترك فيه الهيئة الحكومية والأهلية ممن يهتمون بشئون الشباب والغرض من إنشائه تنسيق الجهود التى تبذل فى هــذا الصدد وخلق الوعى الاجتماعى بالنسبة لمشكلات الشباب وتزويد مراكز رعاية الشباب بالمعونة المالية والفنية التى تحتاج إليها .

سابعا — أوجه نشاط أخرى

١ — فى التعليم الفنى :

زاد الاهتمام هذا العام بأن يجرى التعليم الفنى على نطاق أوسع داخل المصانع ، وذلك لضمان التدريب المباشر على تشغيل الآلات المستخدمة فى الإنتاج المحلى . كما يبذل مجهود خاص لتشجيع التخصص فى فرع واحد من فروع الصناعة .

٢ — التعليم الريفى :

شهد هذا العام نهضة ملموسة فى ميدان التعليم الريفى ، وذلك نتيجة لإنشاء الوحدات المجمعة فى قلب الريف لتتولى على نحـــو مباشر شئون الصحة والتربية والإصلاح الإجتماعى والزراعـة . وقد توفرت فى هـذه الوحـدات المعدات اللازمـة كما توفر الإخصائيون فى كل من هذه الميادين ، وأنشئت حتى الآن ٢٠٠ من هذه الوحدات فى أنحاء الريف .

٣ — الإرشاد والتوجيه :

عندما روعى فى المدرسة الثانوية أن تنتقى فئة مختارة ليكونوا طلابا بها استوجب الأمر زيادة الاهتمام بالإرشاد والتوجيه ، ولمواجهة هذه الحاجة يجرى إنشاء وحدات بكل منها إخصائى نفسى وطبيب وإخصائى اجتماعى وواحد من رجال التربية .

٤ — التربية التى تهدف إلى غرس روح التفاهم العالمى :

ترتبط شئون الثقافة بمصر بالشرق من ناحية وبالغرب من ناحية أخرى فقد أرسلت إلى البلاد العربية عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥ مايزيد على ١٢٠٠ من خيرة مدرسيها على سبيل الإعارة. وفى ديسمبر ١٩٥٤ عقدت هيئة اليونسكو بالاشتراك مع جامعة الدول العربية مؤتمراً بالقاهرة للتعليم الإبتدائى أحرز نجاحا باهراً . وإن التعاون بين المربين الأمريكيين والأوروبيين والمربين المصريين الذى يجرى على نطاق واسع فى هذه الأيام ليلقى ضوءا جديدا على أساليب التربية ويعتبر حافزاً قويا على زيادة الإنتاج فى هذا الميدان . ولعل التجارب التى تجرى فى ميادين الصحة ومحو الأمية وتعليم الكبار بالاشتراك مع هيئة اليونسكو والنقطة الرابعة قد آتت أكلها فى قليوب وسرس الليان .

ويحاول واضعو المناهج فى مصر فى الوقت الحاضر أن يتيحوا لأطفالها وشبابها فهم العالم كله والنظر إليه على أنه وحدة ، وأن ينشئوهم مواطنين صالحين على أن يشعروا فى الوقت نفسه بالولاء لأمم العالم ، وأن يدركوا أن الإنسانية كل لايتجزأ .

مقارنة بين عدد التلاميذ والتلميذات

ا — المدارس الثانوية

العام الدراسي	المدارس الاميرية		المدارس الخاصة	
	بنين	بنات	بنين	بنات
١٩٥٣ — ١٩٥٤	٧٦٣١٧	١١٢٥٣	١٤٢٣٧	١٦٥٠
١٩٥٤ — ١٩٥٥	٦٤٩٢٢	١٥١٠٧	١٥٢٣٣	١٥٨٦
النسبة المئوية للزيادة أو النقص	−١٧,٥٪	+٣٤,٢٪	+٦,٩٪	−٣,٩٪

ب — المدارس الإبتدائية

نوع التعليم	١٩٥٣ — ١٩٥٤				١٩٥٤ — ١٩٥٥			
	المدارس	البنين	البنات	المعلمون	المدارس	البنين	البنات	المعلمون
مدارس البنين	١٦٦٤	٣٦٨٩٦٤	١٩٤٤	١٣٨٥١	١٤٩٧	٤٠٢٨٣٦	٢١٥٢	١٣٨٧٧
مدارس البنات	١٠٠٧	٢٤٥٠٧	٢٣٥٥٥٤	٩٣٦٧	٩٨٨	١٦٣١١	٢٥٨٤٣٤	٩٤٣٦
مدارس مشتركة	٤٠٨٠	٤٧٣١٦٠	٢٨٨٦١٢	٢٢٦٧١	٣٨٩٨	٤٩٧٠٠٧	٢٩٨٢٥٤	٢٢٢٣٤
المجموع	٦٧٥١	٨٦٦٦٣١	٥٢٦١١٠	٤٥٨٦٩	٦٣٨٣	٩١٦١٥٤	٥٥٨٨٤٠	٤٥٥٤٧
		١٣٩٢٧٤١				١٤٧٤٩٩٤		

ويجرى إدماج المدارس الخاصة الصغيرة فى المدارس الاميرية الجديدة .

حـ ـ المدارس الفنية (أميرية وخاصة)

نوع التعليم	١٩٥٣ — ١٩٥٤			١٩٥٤ — ١٩٥٥		
	المدارس	البنين	البنات	المدارس	البنين	البنات
المدارس الثانوية الصناعية	٦٩	٩٠٠٧	—	٢٨	٦٧٧٣	—
المدارس الثانوية الزراعية	١٢	٢٣٠٢	—	١٢	٢٧٠٥	—
المدارس الثانوية التجارية	٢٠	٣٨٨٦	٤٩٥	٢٠	٤٠٨٧	٥٦٩
مدارس الثقافة النسوية	٢٥	—	٣١٤٨	٢٧	—	٣٣٨٩
المدارس الصناعية الأولية	٣١	٢١٢٧	—	٣٨	٣٠٩٤	—
المدارس الزراعية الأولية	٧	٩٥٢	—	٨	١٢٩٦	—
المدارس التجارية الأولية	٣	٥٤	١٢٧	٣	٦٥	١٧٣
المجمـــــوع	١٢٧	١٨٣٢٨	٣٧٧٠	١٣٦		٤١٣١

مقارنة إحصائية بين معاهد تخريج المعلمين ومعاهد تخريج المعلمات

للمدارس الثانوية والإعدادية

المعهد	١٩٥٣ — ١٩٥٤			١٩٥٤ — ١٩٥٥		
	الطلاب			الطلاب		
	الطلبة	الطالبات	المجموع	الطلبة	الطالبات	المجموع
المعاهد العليا للمعلمين						
(١) معهد التربية للمعلمين بالإسكندرية	٢٢٧	—	٢٢٧	١٨٦	٢٦	٢١٢
(٢) معهد التربية للمعلمين بالقاهرة	٤٨٥	—	٤٨٥	٤٣٦	—	٤٣٦
(٣) كلية المعلمين	٧٣٥	—	٧٣٥	١٠٦٥	—	١٠٦٥
(٤) معهد الفنون الجميلة	٤٦	—	٤٦	٤٢	—	٤٢
(٥) معهد التربية البدنية	٢١٩	—	٢١٩	٢٦٩	—	٢٦٩
المعاهد العليا للمعلمات						
(١) معهد التربية للمعلمات بالقاهرة	—	٧٠٦	٧٠٦	—	٧٦٦	٧٦٦
(٢) معهد الخدمة الاجتماعية	—	١٨٤	١٨٤	—	٢٣٤	٢٣٤
(٣) معهد الموسيقى	—	١٠٤	١٠٤	—	١٠٠	١٠٠
(٤) معهد التربية البدنية	—	٧٧	٧٧	—	١٣٠	١٣٠
(٥) معهد التدبير المنزلى	—	٨٠٧	٨٠٧	—	٨٩٨	٨٩٨
(٦) معهد الفنون الجميلة	—	٢٢٠	٢٢٠	—	٢١٤	٢١٤
المجموع	١٧١٢	٢٠٩٨	٣٨١٠	١٩٩٨	٢٣٦٨	٤٣٦٦

بيان بمختلف المؤهلات التى يحملها المشتغلون بالتدريس

فى مدارس المعلمين والمعلمات والمدارس الثانوية والإعدادية

١٩٥٤ — ١٩٥٥

المؤهلات	مدارس المعلمين والمعلمات	المدارس الثانوية	المدارس الإعدادية
شهادة جامعية ومؤهل تربوى	١٢٢٠	٣٩٣٠	٣٤٩٩
شهادة جامعية بدون مؤهل تربوى	٢٥٧	٢٧٧٦	٢٢٠٠
شهادة متوسطة بمؤهل تربوى	١١٢	٧٢٨	٤٣٠١
شهادة متوسطة بدون مؤهل تربوى	٢٠	٦٢٩	٨٢٧
شهادة إتمام الدراسة الثانوية بمؤهل تربوى	—	٣٤	٣٥٨
شهادة إتمام الدراسة الثانوية بدون مؤهل تربوى	١١	٥١١	٢٩٠٣
المجموع	١٦٢٠	٨٦٠٨	١٤٠٨٨

بيان بمختلف المؤهلات التى يحملها المشتغلون بالتدريس

فى المدارس الإبتدائية ١٩٥٤ — ١٩٥٥

المؤهـــلات	المدارس الأميرية	المدارس الخاصة	المجمـــوع
مؤهل تربوى	٢٥٦٧٠	٨٥١	٢٦٥٢١
دراسات تكميلية	٢٢١٥	٢٠٤	٢٣١٩
مؤهل عال غير تربوى	٤٥٦	٢١٣	٦٦٩
مؤهلات أخرى	٩٢١٦	٦٨٢٢	١٦٠٣٨
المجموع	٣٧٤٥٧	٨٠٩٠	٤٥٥٤٧

ويبلغ المجموع الكلى للمشتغلين بالتدريس فى المدارس الإبتدائية ٤٥٥٤٧ منهم ٣٣٢٧٣ معلماً ، ١٢٢٧٤ معلمة .

عرض إحصائى لمعاهد تخريج المعلمين والمعلمات
للمدارس الإبتدائية والإعدادية

المعهد	١٩٥٣ — ١٩٥٤		١٩٥٤ — ١٩٥٥	
	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الطلاب
مدارس المعلمين الريفية	٢	٤٥٢	٢	٦٢٥
مدارس المعلمين العامة	١٩	٧٩٣٤	٢١	٩٦٩٣
مدارس المعلمات العامة	٢٥	١٠٦٤٢	٢٩	١٠٠١٥
مدارس المعلمات العامة قسم إضافى	٤	٤٣١	٤	٤٥٤
معاهد المعلمين الخاصة	٩	٣٢٢٥	٩	٢٩١١
معاهد المعلمات الخاصة	٥	٦٦٨	٥	٦٩٩
مدارس المعلمين العامة (قسم فرنسى)	٨	١٢٧٦	٨	١٤١٦
مدارس المعلمات العامة (قسم فرنسى)	٦	٧٠٤	٦	٧٨٢
دراسات تكميلية	—	—	—	٨٣٣٨
المجموع	٧٨	٢٤٨٢٢	٨٤	٣٤٩٣٣

مشكلات التعليم الابتدائى وسياسة حكومة الثورة إزاءها *

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

مشكلة التعليم الابتدائى فى أى بلد بوجه عام ومشكلته فى مصر بوجه خاص هى مشكلة الأمة . فالتعليم الابتدائى يتناول كل أفراد الأمة بغير استثناء ويعدهم ليكونوا مواطنين . فهى مشكلة إعداد مادة بناء جسم هذه الأمة . هى مشكلة الأمة ومشكلة أفرادها .

وإذا استعرضنا تاريخ التعليم فى مصر منذ حصلت على استقلالها الداخلى وصدر دستورها فى سنة ١٩٢٣ ، وجدنا أن مشروعات التعليم كانت على رأس برامج الاصلاح من ذلك التاريخ ، وأخذت الحكومات المتعاقبة على عاتقها نشره بنسب متفاوتة . غير أن المتأمل فى سياسة التعليم من ذلك التاريخ حتى سنة ١٩٥٢ يجد أنه تنازعتها عدة اتجاهات حالت دون سيرها فى الطريق القويم المستقيم .

ومن ذلك أن الذين تولوا منصب الوزارة كانوا أحد اثنين : أولهما يرى قصر التعليم على الصفوة وإعـداد القادة أولا إعتقادا منه أنه إذا صلح الرأس فقد صلح الجسد ، ومن ثم كانت فكرة إنشاء مدارس للخاصة والعباقرة والممتازين. ووضعت كثير من التقارير فى هذا الشأن منها تقرير على ماهر عن المدارس الخاصة وتقرير نجيب الهلالى عن التعليم الثانوى عيوبه ووسائل إصلاحه عام ١٩٣٥ ، وثانيهما يرى وجوب تعليم الشعب ، ومن بين أفراد الشعب سيخرج القادة .

وظهرت فى هذا المجال محاولات قام بها أحمد نجيب الهلالى ، وطه حسين، وأخيرا حكومة الثورة .

---

* ألقى هذا البحث فى حلقة الدراسات لمفتشى ونظار المدارس الإبتدائية التى عقدت بالإسكندرية فى صيف ١٩٥٥ .

وظهر كذلك في الثلاثين سنة الأخيرة تياران متعارضان في ميدان التعليم وهما تيار الكم وتيار الكيف . أما التيار الأول — وهو تيار الكم — فتزعمه طه حسين الذي نادى بأن التعليم كالماء والهواء حق لكل فرد ، وأنه يجب تعميمه بشتى الوسائل. فبدلا من أن نعلم خمسة أفراد تعليما كاملا نوزع التعليم على ٥٠٠ فينال كل منهم قسطا من هذا التعليم ، وبذلك ينتشر التعليم ويعمم ، اما تحسينه فمتروك للزمن . ونادى بهذا المبدأ قبل طه حسين أحمد نجيب الهلالى ، لكن صوته لم يستمر مدة طويلة . أما التيار الآخر فيمثله الأستاذ إسماعيل القبانى الذى نادى بتحسين التعليم ونشره بالتدريج بصورة مرضية محدودة ، ثم تعميمه بعد ذلك . وربما يبدو للناظر نظرة سطحية أن وجهتى النظر — اللتين يمثلهما طه حسين والقبانى — متقاربتان ، لكن الحقيقة غير ذلك ، إذ أن نقطتى البداية عندهما مختلفتان ، ونقطة البداية مهمة للغاية فى رسم سياسة التعليم وتوجيهها وتقدير نتائجها .

هذه الاتجاهات المتضاربة وغيرها (مثل التوسع فى التعليم الثانوى والعالى على حساب التعليم الابتدائى ، والعكس) هى التى تذبذبت بينها السياسات التعليمية خلال الثلاثين سنة الماضية ، ونشأت ونمت فى كنفها مشكلات التعليم المختلفة التى واجهتها حكومة الثورة سنة ١٩٥٢ .

وإذا انتقلنا بعد ذلك إلى هذه المشكلات ، وجدنا أن المشكلة الكبرى الأولى والأخيرة فى التعليم فى مصر تدور حول التلميذ . فعلى الرغم من أن دستور سنة ١٩٢٣ نص فى المادة ١٩ منه على أن التعليم الأولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات ، وعلى الرغم من الجهود التى بذلت لنشر التعليم من ذلك التاريخ ، فإن عدد أماكن التلاميذ فى المـــدارس الابتدائية والأولية لم يبلغ نصف مجموع الأطفال فى سن الإلزام بين السادسة والثانية عشرة على الاطلاق .

وفكرة الإلزام فى التعليم أصبحت خلال العشر السنوات الأخيرة وثيقة الصلة بوضع دولى هام ، ذلك أنه بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية أنشئت هيئة الأمم سنة ١٩٤٥ ووضعت دساتيرها ، وأهمها دستور حقوق الإنسان الذى نصت المادة السادسة والعشرون منه على أن التعليم حق لكل فرد . فلا يمكن — وهذا هو الوضع — لأى دولة عضو فى الهيئة ألا تعمل على جعل التعليم الإبتدائى إلزاميا للجميع . وأصبحت كثير من الدول نتيجة لذلك أمام نوع من الأمر الواقع المحرج ، إذ فى الوقت الذى

تسلم فيه بمبدأ الالزام فى التعليم، لا يتوفر لديها الامكانيات التى تمكنها من تحقيق هذا الهدف،فعدد الأماكن بالمدارس أقل بكثير من العدد اللازم لاستيعاب الأطفال الذين فى سن الالزام فعلا ، وميزانية الدولة لاتحتمل توفير هذا العدد اللازم . ومع هذا تقر هذه الدول فكرة الالزام وتضع العقوبات لمن يتخلف عن التعليم وهو فى سن الالزام .

فى مصر مثلا ١٦ ٪ من مجموع السكان فى سن الالزام (بين سن السادسة والثانية عشرة) وقد بلغ عددهم سنة ١٩٥٣ ، ٣٫٧٥١٫٠٠٠طفل ، وعدد الأماكن الموجودة بمدارس المرحلة الأولى وقتذاك ١٫٤٢٥٫٠٠٠ ، ومعنى هذا أن أكثر من ٢ مليون طفل فى سن الالزام (أى أكثر من ٦٢ ٪ من مجموع الأطفال فى سن الالزام) ليس لهم فى مدارس المرحلة الأولى أماكن .

هذه هى أهم مشكلة واجهتها حكومـــة الثورة ، وعزمت على حلها . فأصدرت القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بتنظيم التعليم الابتدائى أقرت فيه مبدأ المجانية والإلزام فى التعليم من سن السادسة إلى سن الثالثة عشرة . فكل طفل ملزم بالذهاب إلى المدرسة فى سن السادسة ، ويستثنى من ذلك بحسب المادة (٣) الشواذ وضعاف العقول وذوو العاهات . وبدأت الحكومة تتخذ خطوات حاسمة لتوفير التعليم للأطفال الذين لم يتوفر لهم أماكن بالمدرسة الإبتدائية ، وعددهم ٢٫٣٢٦٫٠٠٠ طفل ، وهؤلاء يحتاجون إلى ٤٨٢٦ مدرسة بكل منها ١٢ فصلا . وهذا عدا عدد المدارس الموجودة بالفعل ويبلغ عددها ٧٠٠٠ مدرسة متفاوتة الأحجام والأحوال .

لكن نظرا لأن مساهمة الدولة لاتسمح بتوفير هـذه الأماكن والمدارس دفعه واحدة . وضعت الحكومة خطة لتحقيق هذا الهدف فى بحر عشر سنوات أو خمس عشرة سنة . وهذا يؤدى بنا إلى مشكلة أكثر تعقيدا ، إذ فى الوقت الذى تدأب فية وزارة التربية على التوسع فى التعليم الابتدائى بحيث ينتظم أبناء الشعب بين السادسة والثانية عشرة ، تحدث زيادة فى عدد السكان فالمعروف أن عدد السكان يتضاعف كل ٥٠ سنة . وهذا معناه أن زيادة عدد السكان تبلغ ٢ ٪ سنويا - أى حوالى ٤٤٠ ألف نسمة منهم ١٦ ٪ فى سن الإلزام . أى أن الأطفال فى سن الالزام يزيدون سنوياً بمعدل ٧٠ ألف طفل أو أكثر . وهذا العدد وحده يحتاج إلى

٢٠٠٠ فصل أى نحو ٢٠٠ مدرسة سنويا — حتى تظل نسبة التعليم كما هى لا تتأخر . وبالتالى فإنه كى يتقدم التعليم يستلزم الأمر زيادة عدد المدارس الجديدة سنوياً عن ٢٠٠ مدرسة حتى يمكن التغلب على مشكلة الأمية خلال عشر سنوات أو أكثر ويتطلب هذا نفقات كبيرة لإقامة المبانى واعداد المعلمين اللازمين، فكأن تلك المشكلة تؤدى بنا إلى مشاكل أخرى تتعلق بالمبانى والمدرسين والمالية .

والبيان التالى يبين لنا مدى خطورة المشكلة :

السنة	عدد الأطفال فى سن الإلزام	المدارس الجديدة المطلوبة
١٩٥٣	٣٫٧٥١٫٠٠٠	٤٨٤٦
١٩٥٨	٤٫١٤١٫٠٠٠	
١٩٦٣	٤٫٥٧٢٫٠٠٠	
١٩٦٨	٥٫٠٤٨٫٠٠٠	٧٥٤٥

ويتكلف انشاء هذا العدد الضخم من المدارس ٧٥٫٥٠٠٫٠٠٠ جنيه (بواقع ١٠٫٠٠٠ جنيه لبناء كل مدرسة ،عدا ثمن الأرض) ، وتحتاج إلى ١٠٩٫٠٠٠ معلم، كما تحتاج لإدارتها إلى ٤٥٫٢٧٠٫٠٠٠ جنيه .

وهذا يستتبع أن تنشىء الوزارة كل عام أكثر من ٣٥٠ مدرسة ، وأن تعد لها من المعلمين سنوياً أكثر من ٥٥٠٠ معلم ، وأن تدبر للإدارة السنوية لهذه المدارس الجديدة ٢٫٣١٠٫٠٠٠ جنيه ، علاوة على تكاليف الإنشاء وهى ٣٫٨٥٠٫٠٠٠ جنيه ، وهكذا يتضح لنا مقدار ضخامة العبء الذى تضطلع به الدولة لتعميم التعليم الإبتدائى .

هذه أولى مشاكل التعليم فى المرحلة الأولى فى مصر : أكثر من نصف الأطفال بين السادسة والثانية عشرة خارج جدران المدارس ، والحكومة ليس لديها وسائل أو إمكانيات استيعاب هذا العدد الضخم دفعة واحدة ، وهذا فضلا عن أنه ليس لديها أساليب لفرز الأطفال فى سن السادسة بحيث تضع الأطفال العاديين فى مجموعة ، والشواذ

فى مجموعة أخرى تنال ما يناسبها من التعليم . وبهذا نرى أن بعض مواد قانون التعليم الابتدائى تظل معطلة حتى يتحقق هذا كله .

والآن بقى أن نركز اهتمامنا على التلميذ بعد أن يدخل المدرسة الابتدائية — ماذا نعمل له ؟ وماذا نريد منه ؟ ماذا نعلمه ؟ كيف نوجهه بحيث يكون عنده عدد من الأسلحة تعينه على أن يصبح مواطناً صالحاً ؟ كيف نشكله بحيث نوصله إلى هذا الحد ... لا بد أن نفهمه وندرسه أولا . هل هو قابل للتشكيل أم لا؟ فهذا الكائن الذى أريد أن أعلمه ، يجب أن أفهمه حتى أستطيع تعليمه .

وهنا يحيرنى سؤال مهم ، كيف تكون العملية التعليمية بحيث يمكن فى خلالها أن نفهم التلميذ أحسن فهم ممكن . هل نفهم الأولاد أحسن ونحن نعطيهم درس الحساب أو الخط أو المعلومات أو المناقشة أو المحادثة ؟؟ وهل يمكن فهم التلميذ خلال نشاط متنوع أو وحيد ؟ وإذا كان متنوعا فهل يكون منظماً أو غير منظم ؟ وإذا كان وحيداً كيف تكون العملية التعليمية بحيث يمكن فى آخرها فهم التلميذ أحسن فهم ممكن لنتمكن من توجيه التعليم أحسن توجيه ممكن .

والمعلم ، وهو أستاذ علم النفس ، عليه فهم التلميذ أثناء تناوله فهماً يترتب عليه تناوله تناولا أحسن بعد ذلك فما هى الطريقة ؟ إن وجود ٦٠ تلميذاً فى الفصل غير مناسب — وما هو الجو الموجود فى المدرسة والفصل بحيث تتم هذه العملية على أكمل وجه .

ما نظام حجرات الدراسة والأثاث الذى تحويه ؟ هناك مدارس كدست فى مخازنها الأدوات وأخرى خالية منها — ما نوع المدرس ومقدار راحته النفسية ، والعلاقات التى بين المدرسين والمفتشين ؟ والواقع أن عملية الفهم والتربية والتعليم — التى يجب أن تكون فى المدرسة — فى حاجة إلى إمكانيات . هل تكون الأدراج والمقاعد ثابتة أو تكون هناك أدراج وترابيزات وكراسى يمكن ترتيبها فى أى وقت بأى نظام ؟ هل الحجرات مفصولة بحوائط ثابتة أو يمكن رفعها وتحويلها إلى قاعات متسعة للتمثيل والمحاضرات واجتماعات المدرسين فى بعض الأوقات ؟ .

والمبانى والأثاث يمكن أن تعمل كسجن أو يمكن أن تتيح المجال للأطفال للحركة والنشاط — فأيهما يسهل فهمنا ؟ .

إن الطفل الساكن الهادىء لا يسهل فهمه . أما كثير الأسئلة النشط الشق فيمكن فهمه لأنه يعطى فرصة يمكن فيها فهمه . لذا وجب أن تخلق المدرسة بجوها وفصولها وملاعبها ومدرسيها وبيئتها ما يجعل تلاميذها خلية نحل ولا تجعلهم مجموعة من الأموات داخل قبر مغلق عليهم . فكيف تخلق المدرسة هذا الجو وتؤدي هذه الرسالة مع إهمال الناحية الصحية بها وازدحام الفصول ونوع الأثاث والمبانى ، وكيف يمكن أن تكون كل هذه الأشياء حتى تستطيع أن تؤدى رسالتها ؟

هذا هو السؤال المهم .

أعتقد أن كلامنا بما عنده من خبرة وتجارب يستطيع أن يضع يده على موطن الداء ويبدى من الآراء ما يساعد المسئولين فى وزارة التربية والتعليم على استكمال كل نقص فى المدرسة . فنحن الذين نشعر بالمأزق ولو توافرت لدينا الإمكانيات لتلافينا الكثير . فأرجو أن يبرز هذا بأكبر صورة ممكنة .

لست أريد الإطالة أكثر من هذا فى ذلك الموضوع ، بقى أمامنا موضوع المدرس .. من أين أحصل عليه ..؟ هل مدرس المادة أصلح أو مدرس الفصل؟ ما نوع التعليم الذى يجب أن يمر فيه هذا الشخص ؟

والواقع أن الأنسب للتعليم الابتدائى مدرس الفصل حتى يجد التلميذ عندما يترك أباه فى المنزل والداً واحداً فى المدرسة بدل أن يجد بها عدة آباء .

الشىء الثانى أن فكرة التخصص نفسها بالنسبة للتعليم الابتدائى فكرة خاطئة ، إذ المعروف أن الشىء يبدأ عاما ثم يدخل فى التخصص والتعليم الإبتدائى تعليم عام .

وهنا من كلمة تعليم عام تنشأ مشكلة جديدة تتعلق بالمناهج وتقسيم الخطة إلى مواد ، والمواد إلى ساعات لكل منها منهج تفصيلى .

هناك نظريتان متعلقتان بالمناهج منذ سنة ١٩٤٥ للآن :

الأولى تقول بوجوب عمل مناهج مفصلة وساعات مقررة ، بل وتحديد دروس كل شهر وغير ذلك من التفاصيل .

والثانية تقول : لا يجوز أن تكون هناك أى مناهج أو خطة مقررة للتعليم الابتدائى ويكتفى بتوجيهات عامة يترتب على قراءتها أن يأخذ المدرس بيد التلميذ ، ويوصله إلى مستوى معين .

ولكل رأى مبرراته ومحاسنه وخطورته وشروطه . ونرجو أن نحاول الوصول من هذين الطرفين إلى حل وسط بينهما .

هذه هى مشكلة المناهج . وهناك غيرها من المشكلات الكبرى . ونخص بالذكر منها مشكلة الإدارة : كيف تكون إدارة التعليم الابتدائى ؟ وبالأحرى كيف تدار المدرسة الابتدائية ؟ هل تكون المدرسة الابتدائيـة آلة — كما كانت فى الماضى — يديرها ديوان فى القاهرة يركز فى يده كل سلطة ؟ أوهل تتركشئونها المنطقة التى توجد فيها ؟ أو هل تكون لهاشخصية مستقلة بحيث تصبح أداة حية نشيطة فى البيئة التى توجد فيها ؟ ثم إذا أصبحت للمدرسة هـذه الشخصية المستقلة . فما هى الشروط الواجب توافرها فى المدرسين والنظار الذين يتولون إدارة هذه المدارس ؟ هل يمكن أن يكون للمدرسة شخصية مستقلة دون أن تتوفر فيها الكفاءات ودون أن يكون فيهـا أفراد قادرون على تحمل المسئولية والاضطلاع بالأعباء الملقاة على عاتق المدرسة ؟ وأخيراً ما مدى اشتراك الأهالى فى شـئون التعليم فى المنطقة وفى إدارة المدارس فى بيئتهم ، وكيف يسهم الأهالى فى شئون التعليم فى هذه العملية ، وما الشروط الواجب توافرها فيهم حتى يمكن أن نقول أن إدارة المدرسة نجحت على يدهم ؟ كل هذه أمور تتطلب النظر والتأمل قبل البت فى موضوع المركزية واللامركزية فى التعليم .

ثم أنه توجد مشكلات تتعلق بالكتب وساعات الدرس ، وعلاقة التعليم الابتدائى بما يسبقه وما يلحقه من تعليم . ومشكلة انتقال التلميذ من فرقة إلى أخرى وإمكانية فرز التلاميذ فى سن العاشرة إلى مجموعات تصلح لمتابعة التعليم الثانوى أولا تصلح لمتابعته .

وأرجو عند بحثنا كل هذه المشكلات أن يتجرد كل منا من نفسه أثناء التفكير فيها فكل منا يود أن يوجه أبناءه إلى التعليم الأرقى فى الدولة ، ولا يشترط أن يكون ذلك فى غير صالح الدولة .

إنها مشكلات عديدة وهامة للغاية ، فعلينا الآن أن نتناولها بالبحث والدرس فى مناقشاتنا حتى نتلافى قدر ما نستطيع منها . وليس معنى هـذا أننا استوعبنا جميـع المشكلات ولكن عرضنا لبعض الظاهر منها وعليكم استخراج ما تبقى .

مشكلات المجتمع المصرى
ودور المدرسة الإبتدائية فى مواجهتها *

للأستاذ محمد كامل النحاس
المدير العام لمعاهد المعلمين والمعلمات
بوزارة التربية والتعليم

المدرسة كما تعلمون وليدة المجتمع العام . فلقد كان الوالدان هما اللذان يقومان بتربية أطفالهما فى المنزل ، وكانت الأم تعلم بناتها الشئون المنزلية وكان الأب يعلم أولاده الحرفة التى يمتهنها . وعندما زادت معارف الإنسان وكثرت حرفه وتنوعت ، شعر المجتمع بضرورة إنشاء المدارس لتقوم هى بتعليم الأطفال وتدريبهم على الحرف المختلفة .

لذلك كان أمراً طبيعياً أن تكون المدرسة جزءاً من المجتمع تتجاوب وتتفاعل معه وتندمج فيه وتعمل على ترقيته ورفع مستواه .

حقاً . إن المربين ـ فى القديم ـ وقعوا فى أخطاء كثيرة . ولكن هذا كان أمراً منتظراً من مهنة استحدثت ولا بد أن تمر بدور طويل من المحاولات والتجارب قبل أن تحدد لها أهداف واضحة شاملة ، وقبل أن تمهد خير السبل لتحقيق هذه الأهداف . وكان أهم أخطاء المدارس فى الماضى فصل المدرسة عن المجتمع أو فصل الوليد عن أمه وجعل الطفل يعيش فى المدرسة حياة اصطناعية تختلف عن حياته الطبيعية فى المنزل . وقد كان لهذا أثره فى الناشئين وفى المجتمع الذى يتكون منهم إلى أن تبينت للمربين معالم الطرق الصحيحة فى تربيته وتعليمه عن طريق الضوء الذى ألقته بحوث علماء

---

* ألقى هذا البحث فى حلقة مفتشى ونظار التعليم الإبتدائى التى عقدت بالإسكندرية صيف ١٩٥٥ .

النفس والتربية فى الطفل وخصائصه وميوله واستعداداته . وإذا بالمدارس تصبح بوجه عام أداة طبيعية لتربية الأطفال وتقويمهم وذايت أثر كبير فى المجتمع العام .

لقد ذكرت هذا لأبين لكم أهمية المدرسة فى المجتمع العام وكيف أنها وليدة المجتمع وجزء لا يتجزأ منه . وبذلك لا تستطيع أن تؤدى رسالتها وتحقق أهدافها وتنجح فى مهمتها إلا إذا كانت دائما تذكر أصلها ولا تقطع الصلة به وتعمل من أجله ، وتتجه له وتدعوه لها وتمتزج به امتزاجا كلياً .

والمجتمع الواحد مهما كان متجانساً ، لابد أن يختلف بعض الشيء من مكان إلى مكان ومن عصر إلى عصر وفق تطور الحياة . فلمجتمع العاصمة ميزاته وخصائصه ، وله أيضا مشكلاته ونقائصه ، ولمجتمع الإسكندرية خصائص ومشكلات تختلف بعض الشيء عن خصائص مجتمع القاهرة ومشكلاته ومجتمع الريف هنا وهناك .

لذلك كانت المدرسة ، وخصوصاً المدرسة الابتدائية ، التى نجدها منبثة فى كل بقعة من بقاع الجمهورية المصرية ، فى المدن والنجوع والكفور — كانت المدرسة أفضل المراكز لخدمة المجتمع الذى تولدت منه والذى تعمل من أجله . والمدارس الابتدائية جميعاً تستطيع أن تصبح عاملا فعالا قوياً فى النهوض بالمجتمع على شتى صوره وأشكاله ، ليس لانتشارها وتغلغلها فى كل جهة فقط ، كما أشرت ، ولكن لأن المدرسة الابتدائية التى تتلقى صغار الأطفال لتعلمهم وتربيهم تتمتع بسبب ذلك بنفوذ قوي عند الناس ، ويمكن أن تكسب ثقتهم إلى حد كبير ، وبذلك تكون بمثابة الرائد فى المجتمع ، تؤثر فى أفراده جميعاً وتطويهم تحت جناحها .

مشكلات المجتمع المصرى:

ومشكلات المجتمع المصرى بوجه عام معروفة لدينا تماما . وطالما تحدث الناس عنها وناقشوها . وطالما تشدق بها الحكام فى العهد الماضى وامتلأت خطب العرش بوعود أكيدة لعلاجها . ولكن هذه الوعود كانت مجرد كلام ، كثيراً ما تبخر فى الهواء . ذلك لأن روح العهود الماضية لم تكن روح اصلاح ، قائم على أسس علمية وإحصاءات دقيقة كما لم تكن روح الإصلاح مبنية على تقدير جدى للشعب وتقديس لحقوقه .

وأهم المشكلات الاجتماعية المعروفة لدى كل إنسان فى مصر هى الجهل والفقر والمرض أو هى مشكلات اقتصادية ومشكلات ثقافية ومشكلات صحية .

ويمكن أن نضيف إلى هذه المشكلات مشكلات أخرى متفرعة منها كالمشكلات العائلية وتتضمن روابط الأسرة وتربية الأطفال ومشكلات فكرية تتضمن المعتقدات الغريبة والخرافات الشائعة ومشكلات قومية وتتضمن علاقة الفرد بغيره . وعاطفته نحو حقوقه وواجباته الوطنية وغير ذلك .

المشكلات الثقافية :

عمل الاحتلال وأذناب الاحتلال من الإقطاعيين وحكام مصر الأجانب عنها ، على أن يظل الشعب فى جهالة حتى يظل عبداً فقيراً فى تفكيره وإدراك حقوقه ، شاعراً بالنقص مضغوطاً عليه مطأطىء الرأس دائماً أمام السادة الحكام وأذناب الحكام وملاك الأرض . وأعتقد أنكم تذكرون ما جهر به أحد الإقطاعيين فى البرلمان حين قال :

« إن أولاد الفلاحين لو تعلموا لثاروا على الملاك وما استطاع هؤلاء بعد ذلك تسخيرهم فى أعمالهم » .

ولذلك وجد لدينا نظام الطبقات حتى فى التعليم . تعليم عام لا لأغلبية الشعب كما يقال . ولكن لجزء منه — تعليم محدود رخيص النوع — رخيص فى مدرسيه ومبانيه ومعداته — وتعليم خاص لطبقة مختارة من الناس — وحتى هذا النوع من التعليم الخاص كان مبتوراً ضئيل الهدف . إذ كان يرمى إلى تكوين طبقة من الموظفين ليس لديهم الشعور بالمسئولية ولا الجرأة على اقتحام الحياة ومواجهة مصاعبها وشدائدها .

فالطبيب كان مطمحه أن يكون موظفاً بالحكومة ، وكذلك القانونى والمهندس والفنان والأديب . بل إن الكثيرين من المتخرجين فى المعاهد العليا والجامعات كانوا يقنعون بأية وظيفة حتى لو لم تمت لتخصصهم بصلة . فكم من قانونى اشتغل كاتبا ومهندس اشتغل مدرساً . وأنتم أدرى بالمئات بل الألوف من المتخرجين فى المدارس الصناعية والزراعية وغيرها كيف يتهافتون على وظائف التدريس بمدارسكم لأنهم لا يستطيعون إلا أن يكونوا موظفين . ولا أريد أن أطيل فى هذا أو أقارن

بين هؤلاء المتخرجين فى المعاهد المصرية وغيرهم من المتخرجين فى المعاهد الأجنبية الموجودة بيننا ، الذين يستنكفون أن يعملوا موظفين بالحكومة وإنما يقتحمون الأسواق والأعمال الحرة وإذا بهم ناجحون فى حياتهم متفائلون بمستقبلهم .

وليست المشكلة كانت مقصورة على ذلك فقط ، بل إن الشعب لم ينل حقه حتى من التعليم الرخيص فى السنوات الطويلة التى سبقت عهد الثورة .

فى تعداد ١٩٤٧ وهو آخر تعداد رسمى، كانت نسبة الأميين فى الجمهورية المصرية ٧٤ ٪ . وكان عدد التلاميذ فى المدارس الابتدائية وما فى مستواها فى ١٩٥٢ أى قبل الثورة ١,٦٠٠,٠٠٠ من عدد التلاميذ الذين فى سن التعليم الابتدائى ويبلغ عددهم حينئذ ٣,١٥٠,٠٠٠ طفلا أى إن عدد من كان بالمدارس ، يقل عن نصف العدد الذى يجب أن يكون فيها .

ومن ١٩٤٧ إلى ١٩٥٢ لم تنخفض الأمية إلا بنسبة ضئيلة تقل عن ٥ ٪ وذلك لأن التيارات السياسية أهملت عامة الشعب ، واتجهت فى توسعها وزيادة ميزانيتها إلى التعليم الثانوى والعالى أكثر بكثير من اتجاهها إلى تعليم الشعب فى المرحلة الأولى حتى تنال أنصاراً فى أعمار يستطيعون فيها أن يهتفوا لهم ويعضدوهم ويحملوهم إلى ضالتهم المنشودة « كراسى الحكم » .

وأتت الثورة وهى التى قامت من أجل الشعب ولصالح الشعب . فكان أول اتجاه لها فى التعليم هو القضاء على نظام الطبقات فى التعليم وغيره من شئون الحياة فوحدت بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى . وجعلت منها مرحلة واحدة ينهل منها كل طفل فى الدولة .

ووضعت خطة محكمة على مدى عشر سنوات بدءاً بسنة الثورة فى نهايتها يمكن أن يجد كل طفل فى بدء سن التعليم الإلزامى (سن السادسة) مكاناً له فى المدرسة ، كما طبقت مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة لما يلى المرحلة الأولى من مراحل تعليمية أخرى وبذلك طبقت مبدأ الديمقراطية بروحه فى التعليم لأول مرة فى تاريخ مصر .

وتغير روح التعليم فى المرحلة الاولى فبدلا من كونه تعليما لمحو الأمية .وحشو أذهان التلميذ بكمية من المعلومات . أصبح تعليما يؤهل الطفل للحياة فى بيئته ويجعل منه مواطناً مستنيراً صالحا لنفسه وللمجتمع الذى يعيش فيـــه .

ونأمل بعد عدد من السنوات أن تمد مرحلة الإلزام إلى ما بعد الثانية عشر سنتين أو ثلاث سنوات حتى يكون تأهيل الناشىء للحياة فى بيئته وللحياة الاجتماعية بين مواطنيه أتم وأفضل .

وعنيت حكومة الثورة ليس فقط بتنظيم هذه المرحلة ووضع الخطط والبرامج الصالحة لها . بل بالنواحى التنفيذية ووسائل تحقيق أهداف هذه المرحلة . عنيت بالمبانى وإعداد المعلم الصالح والمشرفين على المدارس .

وحملت حكومة الثورة المدرسة الابتدائية رسالة أضخم من تربية الأطفال ، تتمشى مع روح العهد الجديد . تلك الروح التى تهيب بكل فرد وكل هيئة وكل جماعة أن تعمل لصالح هذا الوطن وعلو شأنه ، وأن تسهل فى فهم مشكلات الشعب وعلاجها حتى يتخلص من كل قيود الماضى البغيض الذى كان يعوق سيره وتقدمه .

ورسالة المدرسة الابتدائية — بمثابتها جزءاً لا يتجزأ من المجتمع، وجزءاً مستنيراً فيه وجزءاً من السهل عليه بحكم علمه ومعرفته وصلته بالناس من حوله عن طريق فلذات الأكباد ، وبحكم تهيئته لكسب ثقة هؤلاء الناس — هذه الرسالة هى أن تكون المدرسة رائدة للمجتمع تشع من نور علمها وثقافتها وخبرتها ما يبدد ظلامة الجهل وما يبدد الخرافات الشائعة وما يسمو بأفراده جميعاً من الناحية الروحية والمادية والخلقية والاجتماعية حتى يكون عيشهم أهنأ وحياتهم أرغد إيمانهم بالله والوطن أكبر وأعمق .

هذه باختصار . أيها الزملاء هى حصتكم من الواجب والمسئولية أمام الوطن وأمام الشعب فى العهد الجديد وليس أقدر منكم ولا أجدر من أداء ذلك . ولو أنكم أقمتم مشاعل النور على مدارسكم المنبثة فى كل شبر من أرض هـــذا الوطن العزيز لباركتم الشعب كله بالضياء والهداية .

أنتم إذن خير من يعالج المشكلات الثقافية بتربية الأطفال فى سن التكوين التى يقضونها معكم تربية سليمة من جميع النواحى . أنتم خير من يحبب لهم العلم والاطلاع والبحث — انتم خير من يعودهم التفكير السليم والأسلوب العلمى . أنتم الذين تضعون حجر الأساس فى قيادة الأمة لجميع مرافقها — على أيديكم يتخرج أغلبية الناشئين للحياة يشقون طريقهم فيها ومن عندكم تستمد المعاهد المختلفة تلاميذها يتعهدونهم

فيها على ضوء ما بنيتم ويخرجون علماء الأمة ، وساستها وأدباءها والمصلحين والفنانين والحكام وغيرهم .

وأنتم خير من يغرس فى نفوس الناشئة منذ حداثتهم الإيمان بالله وحب الوطن والاعتزاز به ، وخير من يربيهم على العزة والكرامة وطهارة القلب وكريم العادات . وباختصار أنتم خير من ينشىء جيلا قوياً فى روحه وعقله وخلقه وجسمه يشق لبلاده طريق الرقى ، ويعتز بقوميته وماضيه ، ويسعد بحاضره ، ويتفاءل بمستقبله ويعمل له .

وأكثر من هذا تستطيع المدرسة الابتدائية أن تفعل الكثير فى علاج الجهل المخيم على العدد الكبير من الأميين ، وفى سبيل النهضة الثقافية للبلاد .

فبين ظهرانينا مواطنون أميون يزيدون على ٧٠ ٪ من تعداد السكان . لم يصل قبس المعرفة بعد إلى عقولهم . والمدرسة الابتدائية تستطيع أن تسهم فى تعليم الأميين فى بيئتها ، وتمنحهم بذلك قوة فى الحياة ، قوة العلم الذى يسهل لهم حياتهم اليومية ، ويجعلهم على صلة وثيقة بمجريات الأمور والأحداث التى تقوم فى بلادهم وفى العالم أجمع ، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم ، ويمكنهم من الاطلاع على كل ماينفعهم من نشرات مهنية وصحية ، وعلى ما ينشر فى الكتب والصحف وغيرها عن رعاية الأطفال ، ويمدهم فى الوقت نفسه بجانب من النشاط المفيد الذى يستطيعون أن يملئوا به شيئا من وقت فراغهم .

وتستطيع المدرسة أن تفتح أبوابها لأهل القرية أو الحى الذى تقع فيه بعد انهاء اليوم المدرسى . وتسمح لهم بالاطلاع فى المكتبة . ويشرح المدرسون ما قد يريد القارىء استيضاحه . ففضلا عن أن هذا يكسب أهل القرية علما ومعرفة وخبرة ، فإنه يزيد من روابط المدرسة بهم ، والثقة المتبادلة بينها وبينهم .

وتستطيع المدرسة كذلك أن تنظم أحاديث لأهل القرية يقوم بها خبراء فى الزراعة والصحة والأمن العام ، والتربية والأمور الدينية ، حتى يستفيدوا من هؤلاء جميعاً . وحبذا لو كانت هذه الأحاديث تلقى فى المناسبات مثل المواسم الزراعية ومواسم انتشار بعض الأمراض وغير ذلك .

مكافحة الجهل التربوي :

وهناك أمر هام تستطيع المدرسة الابتدائية أن تقوم به وهو مكافحة أمية الآباء والأمهات من حيث تربية أطفالهم ورعايتهم وتنشئتهم التنشئة السليمة ، وتكوين شخصيات متزنة فيهم .

فبسبب جهل الكثيرين من الآباء والأمهات ، وعجزهم عن الوقوف على معلومات تفيدهم فى تربية أطفالهم ومعاملتهم على ضوء تفهم خصائصهم وتطوراتهم ، فإنهم يتبعون طرقا خاطئة فى تربية أطفالهم تؤدى فى أحيان غير قليلة إلى انحراف الأطفال وتكوين عادات سيئة فيهم ، تؤذيهم فى حياتهم وتؤذى من يلوذ بهم. وأنتم تستقبلون فى مدارسكم هؤلاء الأطفال فتعملون على علاجهم مما أصيبوا به من مشكلات حتى يستقيموا فتستطيعوا أن تنهضوا بهم ، وتنشئوهم على خير وجه .

لذلك كان واجباً على المدرسة الابتدائية أن تعالج هذه الأمية التربويةفى الأسرة، فتعقد اجتماعات مع أهل الأطفال يرشدونهم فيها إلى خير الوسائل لتربية أطفالهم ، وندوات دورية تناقش فيها مشكلات أطفالهم ، ويخرجون منها أكثر معرفة بطرق معاملة الأطفال . وتستطيع المدرسة أن تعالج هذه الأمية فى المناسبات المختلفة مثلا عندما يأتى والد يشكو للمدرسة ابنه ، أو عندما تشاهد المدرسة انحرافات فى سلوك أحد الأولاد فتستدعى أباه . وزيادة على ذلك تستطيع المدرسة أن ترشد الآباء والأمهات المتعلمين إلى الكتب أو النشرات أو المقالات فى مكتبة المدرسة التى تعالج تربية الناشئة ليطلعوا عليها ولينستفيدوا منها .

مشكلة الفقر أو المشكلة الاقتصادية :

ورثت الثورة من العهد البائد أسوأ حالة اقتصادية وصلت إليها البلاد التى كانت على وشك الافلاس . وذلك لأن الحكام والاقطاعيين كانوا يستنزفون دماء الأغلبية الساحقة من الشعب لمصالحهم الخاصة ، بل لقد احتيل على أموال الدولة لتكون نهباً لتلك الأقلية الحاكمة وحاشيتها ، وما صفقات الأسلحة الفاسدة ببعيدة العهد عنا .

ولقد كان الاقطاعيون يعاملون الفلاح معاملة أقرب إلى السخرة منها للأجرة . وكانوا ينقدونه — حتى بعد أن بدأت الحرب الماضية وزادت تكاليف الحياة — ثلاثين أو أربعين مليما فى اليوم وما كان يجد المسكين عملا طوال السنة .

ولم تقم محاولات جدية لمعرفة امكانيات البلاد واستغلالها خصوصا فى النواحى الصناعية . ولذلك لم يجد الناس فرصا كافية للعمل مما زاد فى نسبة العاطلين وأضعف أجر العمال . واصبح الحاصل على مؤهل مهنى يبحث عن أى عمل لا يتصل بمهنته بسبب . ونتيجة لذلك انحط مستوى المعيشة حتى أصبح متوسط دخل الفرد يقل عن ٤٠ ج سنوياً كما أثبتت الإحصاءات الرسمية ذلك .

لذلك كان أول ما قامت به حكومة الثورة عندما تولت السلطة . وضع قانون الإصلاح الزراعى وتحديد الملكية ، للقضاء على الاقطاع فى مصر ، ولتمليك العمال الزراعيين قطعا من الأرض يستغلونها ، وبذلك يشعرون بأن لهم نصيباً فى أرض الوطن .

وفى الوقت نفسه قامت أبحاث تهدف للوقوف على امكانيات البلاد ، وإقامة مشروعات تستغل فيها هذه الإمكانيات كالمشروعات الصناعية والسد العالى التى ستستغرق ولا شك عدداً كبيراً من العمال ، والتى سيكون لها أثراً كبيراً بعد نضوجها فى رفع مستوى المعيشة للناس فضلا عن أثرها فى تدعيم الاستقلال الاقتصادى للبلاد .

والمدرسة الابتدائية تستطيع أن تسهم فى رفع مستوى المعيشة للناس ، وذلك بتنشئة التلاميذ تنشئة استقلالية عملية ، حتى إذا ما أتموا الدراسة فيها ، عملوا على شق طريقهم فى الحياة وكسب عيشهم وتحسين هذا الكسب باستمرار .

كذلك تستطيع المدرسة أن تنشر الوعى التعاونى فى المدرسة بتشجيع الجمعيات التعاونية بين التلاميذ ، وفى القرية ، بحث أهلها على إنشاء جمعيات تعاونية مثلا لبيع حاجيات الأفراد بأثمان أقل مما لو اشتروها فرادى من الأسواق ، وبذلك توفر لهم بعض المال فضلا عما يعود عليهم من أرباحها .

ويمكن أن تسهم المدرسة فى توجيه أهل القرية لإنشاء صناعات محلية بعد دراسة حاجيات الأسواق كالنسيج أو المنتجات الزراعية أو الخزف

أو السلات إلى غير ذلك ، كما يمكن أن يوجهوا إلى أحسن الطرق لتربيه الدواجن والعناية بها حتى يزيد دخل الأسرة من ذلك ، ويمكن أن تعلم مدرسات التدبير والفنون بنات القرية ونساءها الحياكة وأشغال الإبرة وعمل المربات والشراب وغير ذلك ، وأن تعمل الجمعية التعاونية على تصريف إنتاجها تصريفاً منظماً وبذلك يزداد أيضاً كسب الأسرة .

ومما يساعد على تكوين وعى اقتصادى بين الأهلين ، أن تفقهم المدرسة على المشروعات الإنتاجية الجديدة ، وما تفيده البلاد منها وما يفيدونه هم منها كمشروع السد العالى وتعميم الكهرباء ، ومديرية التحرير ومصانع الحديد وغير ذلك .

المشكلات الصحية :

لا تزال بعض الأمراض تفتك بالشعب خصوصا فى القـــرى ولا تزال نسبة الوفيات بوجه عام ووفيات الوضع بوجه خاص عالية جداً ، وربما كان للجهل والفقر دخل كبير فى ذلك .

والمدرسة تستطيع أن تنشىء جيلا أصح بكثير من الأجيال السابقة وأكثر معرفة بكيفية المحافظة على صحته ووقايته من الأمراض . كما يمكن أن تجعل المدرسة من التلاميذ عوامل إصلاح بين أهليهم وفى بيئتهم ، ينقلون العادات الصحية وطرق الوقاية التى يتعلمونها فى المدارسة إلى أهليهم .

وتستطيع المدرسة أن ترشد الأهلين فى بعض الاجتماعات إلى تحسين حالتهم الصحية وحالة قريتهم وتستعين بأحـــد الأطباء ليلقى عليهم بعض الأحاديث والنصائح التى تفيدهم صحيا . وكذلك تستطيع المدرسة أن تستعين ببعض الأفلام الصحية فتعرضها عليهم ، وبالصور المختلفة تأتى بها من وزارة الصحة أو تقوم بعملها الجمعية الصحية بالمدرســـة وتوزعها على الأهلين لتبين فوائد النظافة وطرق الوقاية من الأمراض والتغذية الصحية وضرر المكيفات إلى غير ذلك ، بل تستطيع المدرسة عن طريق بعض تلاميذها فى السنتين الأخيرتين من المرحلة الإبتدائية ومعهم عدد من المدرسين أن يمروا بأنحاء القرية فى أوقات مختلفة ، ويساعدوا الأهلين عمليا على رفع المستوى الصحى لهم بمراعاة النظافة فى المأكل والسكنى ، ونقل الأسمدة بعيداً عن المنازل ورش

المساكن بالمطهرات القاتلة للحشرات والجراثيم ، والتحصين ضد الأمراض والعناية بعيون الأطفال ، وعدم تبول الأهلين أو تبرزهم فى الترع أو على شواطئها أو فى أى مكان آخر سوى المكان المخصص لذلك ، وهكذا .

المشكلات الخلقية :

يرجع الكثير من انحراف السلوك وسوء الخلق إلى التربية الخاطئة التى تلقاها الإنسان فى طفولته على أيدى والديه . وقد سبق أن تكلمنا عن ذلك وما يمكن أن تقوم به المدرسة نحو تثقيف الوالدين بشئون تربية أطفالهم عند الكلام عن الجهل (أنظر المشكلات الثقافية) ولكن هناك عاملا آخر يرجع إليه بعض الانحراف فى السلوك بين المراهقين والشبان ، وهو عدم وجود فرص صحية كافية لاستغلال نشاطهم والتنفيس عن رغباتهم . ولو أن المدرسة مع القرية أو الحى استطاعت أن تنظم أنواعا من التسلية اللطيفة المفيدة لهؤلاء الفتية والشبان يصرفون فيها نشاطهم ويحققون عن طريقها دوافعهم لقلت حالات سوء الخلق التى نشكو الآن كثيراً منها .

ولتحقيق ذلك يمكن المدرسة أن تفتح أبوابها لشبان الحى أو القرية وفتيانها بعد انتهاء اليوم المدرسى وتنظم لهم ألعابا مختلفة وأنواعا من التسلية كعرض أفلام لطيفة ترفه عنهم وتبث فيهم الخصال الطيبة وتساعد على توجيههم التوجيه الصحيح وتكون منهم جمعيات تسهم فى مشروعات إصلاح القرية ورفع مستواها . وتفتح لهم مكتبتها لكى يطلع فيها من يستطيع القراءة والكتابة ، على أن تودعها الكتب التى تلائم أعمارهم وعقلياتهم ، والتى تفيدهم فى نواحى حياتهم ، وتحبب إليهم الاطلاع ، وتكون منهم جمعية أو جمعيات للتمثيل تحيى حفلات لأهل القرية فى المناسبات كالأعياد ومواسم الزراعة وغير ذلك .

كل هذا وغيره يكون تنفيسا سليما لنشاط الفتية والشبان ، وتنفيسا عن دوافعهم ورغباتهم ، فضلا عما يكسبونه من هذه الفاعليات ومن العادات الاجتماعية الطيبة مثل التعاون والإيثار والتسامح والتعاطف ، وعما يفيدونه صحيا من الألعاب التى تقوم أجسامهم وتحسن حالتهم الصحية .

ويمكن أن تنظم أحاديث دينية لهؤلاء الشبان لتقوية عقيدتهم ورفع الناحية

الروحية فيهم وتنظيم سلوكهم وتصرفاتهم ، وتبصرهم لواجباتهم نحو الله ونحو أنفسهم وإخوانهم .

وإذا ضاقت مبانى المدرسة عن أن تكون منتدى لأهل الحى أو القرية ولفتيانها وشبابها فيمكن المدرسة أن تعمل مع الأهالى على إنشاء ناد بسيط لهم .

المشكلات الفكرية :

لا تزال الخرافات الضارة منتشرة فى أنحاء الجمهورية خصوصا بين الجهلاء وفى القرى ، ولا يزال عند غير قليل من الناس يقعون فريسة سهلة للمضللين والمشعوذين الذين يسلبونهم أموالهم وكرامتهم وصحتهم .

ولذلك كان من واجب المدرسة كمركز ثقافى اجتماعى أن تسهم فى تبديد هذه الخرافات ، وتبصير الناس بخطئها وضررها ، وذلك بإلقاء الأحاديث التى تفندها ، والنصائح التى تحمى الناس من شرورها وشرور مروجيها والمنتفعين منها . وتستطيع المدرسة أن تستعين فى ذلك برجال الدين المتبصرين الذين يعظون أهل القرية ويفسرون لهم آيات الله تعالى التى تفند الخرافات .

وتحمل الصحف كل يوم تقريبا حوادث مخزية عن أضرار خطيرة تصيب بعض الناس من تضليل المشعوذين ، وما يرتكبه هؤلاء من جرائم . ويمكن أن تتحدث المدرسة للناس عن هذه الحوادث لكى تكون عبرة لهم تقيهم المضللين ، وتفكك عقيدتهم فى الخرافات ، وتوجههم الوجهة الصحيحة ، للأطباء والمستشفيات فى حالة المرض ، لا للتمائم والأحجبة والزار ، وللاعتماد على أنفسهم بالكد والعمل ، لا بالاستغراق فى أحلام وخيالات يرسمها لهم هؤلاء المضللون ويمنونهم بفتح الكنوز وتحويل النحاس إلى ذهب وغير ذلك .

ويمكن تأليف مسرحيات صغيرة قوية تمثل على مسرح المدرسة أو القرية لتبيان أضرار الخرافات وكذبها وعدم ارتكانها على أى أساس على الاطلاق .

المشكلات القومية :

واجب المدرسة أن تغرس فى التلاميذ الروح القومى والايمان بالوطن فى كل مناسبة ، وأن تستعين فى ذلك بالأناشيد وقصص الأبطال الذين ضحوا بأنفسهم

فى سبيل بلادهم ، حتى ينشأ هؤلاء على حب وطنهم وقومهم ، وحتى يكون من هذه العاطفة القومية دافعا لهم فى المستقبل للعمل على رفعة شأن هذا الوطن والاعتزاز به .

لقد جر سوء الحكم فى العهود الماضية كثيراً من الويلات على البلاد وربما كان من أهم أضراره وسوءاته أنه زعزع ثقة الناس بالحاكمين ، وأضعف عاطفتهم نحو وطنهم وأرضهم ، ومن ثم بروحهم القومى . لقد تبدل الحال بعد الثورة وأصبح الحاكم خادما للناس يكد لمصلحتهم ، ويضحى براحته من أجل راحتهم . وواجب المدرسة أن تبرز للناس هذا التغير الهام ، وأن تشعرهم تماما بهذا الروح الجديد ، وتضرب الأمثلة على ذلك مما تم من مشروعات ، وما صدر من قوانين وما خطط من برامج وما بذل وراء كل ذلك من جهود مضنية .

وكل هذا لصالح كل فرد فى الشعب حتى تقوى بذلك قوميتهم وإيمانهم ببلادهم . وواجب المدرسة أيضا أن تقف الناس على حقوقهم ومسئولياتهم وواجباتهم ، وأن تعرفهم بمجريات الأمور فى البلاد ، وصلتنا بغيرنا من البلاد العربية ، والسياسة المرسومة لتقوية الأواصر بيننا وبينها .

ويجب أن تفقهم المدرسة على المشروعات العمرانية التى تمت والتى بدىء بها وعن النهضة الصناعية التى قامت ، وعن تقوية الجيش والمصانع الحربية التى تمده بالمؤن والذخيرة ، حتى يدركوا بأنهم أصبحوا فى حراسة قوية ، وبذلك يشعرون بالأمن والطمأنينة فى بلادهم .

ويمكن أن تعرض المدرسة عليهم أفلاما عن استعراضات الجيش ومناوراته ، وتستطيع المدرسة أن تأتى بهذه الأفلام من وزارة الارشاد ومن الاستوديوهات المختلفة .

إن بث الروح القومى فى الناس واجب وطنى على المدرسة أن تؤديه على أحسن وجه ، إذ أنه الدعامة التى يقوم عليها الإخلاص فى العمل ، وتوحيد الجهود ، والإيمان بالوطن وحاضره ومستقبله ، وتقوية الروح المعنوية للشعب كله ، وبذلك تتضافر جهود الأفراد جميعاً لرفع شأن الوطن .

خاتمة :

إن الكلام فى واجب المدرسة إزاء علاج المشكلات الاجتماعية كثير ولقد اقتصرت لضيق الوقت على إيضاح بعضها ، وأود أن أذكر أن هذه المشكلات كما ترون متداخلة متشابكة، وهذا يسهل على المدرسة واجبها ، إذ قد يثمر علاج مشكلة اجتماعية فى علاج مشكلات أخرى ، فعلاج المشكلة الثقافية يسهل كثيراً علاج غيرها من المشكلات كمشكلات المرض وتربية الأطفال وغير ذلك .

وقد يسهل عمل المدرسة أن تكون مع بعض أهل القرية المستنيرين ورجالها الإداريين جمعية لإصلاح القرية ، لترسم خطة الاصلاح وبرنامجها ،وتقوم على تنفيذه وتتبعه ، وتستعين بمختلف الوسائل فى تحقيقه .

ولا شك أن الخطط والبرامج تختلف باختلاف بيئة المدرسة لأن المشكلات الاجتماعية قد تختلف من مكان إلى مكان . فعلى المدرسة أو جمعية إصلاح القرية قبل أن ترسم الخطط ، أن تحصر المشكلات الاجتماعية وتبوبها حسب أهميتها ، وأن تدرس عقليات الناس وتقاليدهم وعقائدهم حتى يكون برنامج الاصلاح برنامجا عمليا سهل التنفيذ .

ولو أن المدارس الابتدائية فى أنحاء الجمهورية تضافرت على إصلاح بيئاتها ، وبذلت من الجهد فى ذلك أقصى ما تستطيع ، لارتقى مستوى المجتمع المصرى كله فى سرعة وثبات ، ومن هنا ترون كيف نعلق عليكم ، أنتم القائمون على هذه المدارس ، الآمال الكبار فى النهوض بوطننا العزيز .

والله ولى التوفيق .

استخدام التمثيل في العلاج النفسي
(السيكودراما)

للدكتور صموئيل مغاريوس
مدرس الصحة النفسية
بمعهد التربية للمعلمين

في هذه الحياة المعقدة ، تتشعب بنا الطرق والاتجاهات ، و تتعاقب علينا الأحداث والظروف ، فيتعذر أن نقف طويلا بكل ما نحوز من خبرة ، لنتأمله ونحلله و نستبصر به الاستبصار الكافي ... ويترك بعض هذه الخبرات في نفوسنا كثيراً من المخلفات والرواسب وعوائق النمو ! والتمثيل — كطريقة في العلاج النفسي — يحاول أن يقف بعض الأشخاص عند مواقف الماضي التي تعوق نموهم وحرية تصرفهم في الحاضر . . يقف بهم عند هذه المواقف — عن طريق المسرح النفسي — ليبصرهم بها وبما تخلف عنها من آثار ، أو ليهيء لهم أن يحيوها من جديد مرة ومرات — وذلك حتى تتخلل ما بها من شحنة انفعالية ، وحتى تفقد تدريجاً قدرتها على إثارة القلق وإشاعة الاضطراب في نفوس أصحابها .

مميزات العلاج باستخدام التمثيل :

والتحليل النفسي يهدف أيضاً إلى الأغراض المتقدمة ، ولكنه يفرغ في قالب لفظي لا يناسب جميع الأفراد . فأغلب الناس يأنس للحركة أكثر مما يأنس للفظ ، وأغلبهم يتبين من إشارات المسرح وتحركات أشخاصه ما لا يتبينه من اللغة المجردة وحدها . (يؤيد ذلك أن الكثرة العظمى من الناس تفضل مشاهدة تمثيلية أو رواية سينمائية على قراءة قصتها) .

« والدراما النفسية » لذلك من أنجع الطرق في علاج فقدان الذاكرة Amnesia حيث يمهد التمثيل المسرحي لعملية تداعي الأفكار Association ومن ثم يسارع

بالمصاب إلى استرجاع ما غاب عنه من حوادث وأماكن وأشخاص . . وهذا المستوى الحسى الذى يتميز به التمثيل العلاجى هو الذى يجعل منه وسيلة فعالة سريعة للوصول إلى الاستبصار الكامل Insight الذى هو غاية كل علاج نفسى .

وينفرد التمثيل أيضاً بقدرته على أن يجسم لبعض المرضى عالمهم التخيلى الذى يعيشون فيه ، وعلى إبراز هواجسهم ومخاوفهم الوهمية فى صورة مادية ملموسة على خشبة المسرح ؛ فيمكنهم مواجهتها مواجهة واقعية ، والتأثر والانفعال لها — بما يترتب على ذلك من آثار تفريجية Catharsis ومن استبصار المريض بمشكلاته فالاصطراع معها ومغالبتها . . والعلاج التمثيلى فوق هذا وسيلة لتلافى سلبية المريض فى التحليل النفسى الفردى ؛ فإنه يتيح للمريض أن يكون نشطاً ، مبدعاً ، يعبر عن نفسه فوق المسرح تعبيراً تلقائياً حراً ، ويتفاعل مع الموقف التمثيلى ومع أشخاصه — فيتخفف نتيجة لذلك من كثير من توتراته وأسباب الصراع عنده .

ومن عميزات التمثيل فى العلاج النفسى أنه يتجنب الصعوبة المعترف بها فى الطرق المألوفة للعلاج — وهى صعوبة فطام المريض عند مفارقة العلاج على نهايته ، من علاقة التحويل الوثيقة Transference التى تنشأ بينه وبين المعالج فتكاد تذيب شخصيته فى شخصية هذا الأخير .

فهذه الصعوبة لا تكاد توجد فى العلاج بواسطة التمثيل ، لسبب توزيع (التحويل) على جميع شخصيات الموقف التمثيلى ، وكذلك لإدراك المريض الصفة التمثيلية لأدوار المسرح النفسى ، مما يعمل على إنهاء التحويل بانتهاء التمثيل واستئناف المريض الحياة العادية .

كذلك يمكن استغلال مواقف المسرح فى تدريب المرضى على سبل السلوك الاجتماعى التى تحقق لهم توافقاً مع الناس وتكيفاً مع المجتمع . والدراما النفسية (السيكودراما Psychodrama) تتسع بهذا لتطبيقات كثيرة ، وتلائم الأفراد من جميع الأعمار والمستويات الثقافية والاجتماعية ودرجات الصحة النفسية .

ويذهب مورينو J. L. Moreno مؤسس طريقة العلاج الدرامى إلى أن الدراما النفسية تخلف آثاراً تفريجية من أنواع ثلاثة فى نفوس المرضى ؛ أولها التفريج الذى يصيب المشاهدين لأية مسرحية أو قصة سينمائية Catharsis of the Spectator

وقد قال به أرسطو من قديم الزمن ، والثانى التفريج الذى يصيب الممثلين فى تقمصهم لأشخاص القصة وقيامهم بالأدوار المختلفة Catharsis of the Actor وآخرها التفريج الذى يصيب مؤلف القصة أوالكتاب Catharsis of the Author . ذلك إن المريض هو المؤلف والممثل والمشاهد لفصول من مسرحية حياته فى الدراما النفسية .

نشأة المسرح النفسى العلاجى :

صاحب فكرة استخدام التمثيل فى العلاج النفسى هو ـ كما أشرنا ـ مورينو ، العالم النمسوى الأصل الأمريكى التجنس. وقد نبتت بذور الفكرة عندما أقام مورينو فى فينا عام ١٩١١ ما سمى بالمسرح التلقائى للطفولة Children's Theater of Spontaneity وقد أعد الأطفال بأنفسهم هذا المسرح بطريقة بدائية . وتفردوا بتقديم قصص من واقع حياتهم وصميم مشكلاتهم الخاصة ، بدلا من تمثيل الروايات المسرحية المعتادة . كان الأطفال يتداولون فى فكرة القصة ، ويوزعون الأدوار المختلفة ، ثم ينطلقون فى التمثيل التلقائى دون معونة ملقن أو سابق إعداد للحوار. وأحرز هذا المسرح الجديد فى نوعه نجاحاً كبيراً ، وحقق لكثير من الأطفال مزايا عديدة ، من أهمها الثقة بالنفس ، والتعبير الحر عن ذواتهم ، والتبصر بأدوار وأحاسيس الشخصيات الاجتماعية التى قاموا بتمثيلها .

وقد تجلت القوى الإبداعية للأطفال عندما أتيحت لهم حرية التعبير التلقائى . وكان لهذه التلقائية أثرها التفريجى الهام فى نفوسهم .

فلما انتقل مورينو إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، استغل فكرة التلقائية Spontaneity فى العلاج النفسى . وأنشأ فى عام ١٩٢٧ أول مسرح علاجى Therapeutic (Impromptu) Theater فكان المريض يمثل على هذا المسرح طرفاً من مسرحية حياته أو حياة مريض من أقرانه ، وكان الممرضون والممرضات وبعض المرضى الآخرين يقومون بالأدوار المساعدة التى يطلبها الموقف .

ومنذ أنشئ هذا المسرح العلاجى الأول تطورت فكرة العلاج بالتمثيل وظهرت لها تطبيقات ووجوه استخدام شتى . وقد أسهم فى هذا التطور مورينو وتلاميذه ـ أمثال Barbato, Sarbin, Fantel كما أسهم فيه من المعالجين الانجليز M. Jones ، Bierer ـ وكانت الحرب العالمية الأخيرة ووفرة من أصيب

فيها بصدمة القنابل Shell shock وغيرها من الهزات العصبية النفسية التى تتولد عادة عن الحروب . . كانت هذه الحرب هى الحاجه التى تفتقت عنها الحيلة ، والتى ساعدت على نمو هذه الطريقة ـ الحديثة نسبياً ـ من طرق العلاج .

الصور المختلفة للعلاج باستخدام التمثيل :

وفيما يلى أهم الصور التى تطور إليها استخدام التمثيل فى العلاج النفسى :

١ ـ يختار المعالج موقفاً من المواقف التى أثرت تأثيراً واضحاً فى حالة المريض ، ويحيط إحاطة تامة بتفاصيل هذا الموقف . ثم يطلب إلى المريض أن يعيد تمثيل دوره فيه ، ويعهد إلى بعض المرضى الآخرين والممرضات والممرضين بتمثيل أدوار الشخصيات الأخرى فى الموقف بعد أن يشرح لكل منهم طبيعة الدور المطلوب أداؤه .

(أما إذا تيسر إشراك الأشخاص الذين وجدوا فعلا فى الموقف الأصلى فان ذلك يكون مفضلا من جميع الوجوه) ويتكرر تمثيل الموقف الخاص على عدة أيام حتى يتعوده المريض ، وحتى تتم عملية (التفتيت) والتحلل التى بواسطتها يفقد هذا الموقف حدته السابقة وفاعليته كعنصر من عناصر القلق فى حياة المريض .

والدراما النفسية بهذه الصورة تهدف إلى الاستزادة من استبصار المريض ببعض المواقف والمشكلات ، عن طريق تلقائية التعبير الحر ، والاستغراق فى دور معين ، وتكراره لمرات كثيرة حتى يصل المريض إلى الاستبصار المناسب . وتهدف أيضاً إلى استبصار المرضى الآخرين ممن يقومون بالأدوار المساعدة بمشكلات واحد منهم مما يمهد فى كثير من الأحيان إلى زيادة استبصارهم بمشكلاتهم الخاصة .

كذلك تفيد المناقشة التى تقوم بين جمهور المرضى من مشاهدى التمثيلية من جانب والمريض صاحب قصتها من جانب آخر . . تفيد هذه المناقشة فى تحقيق أغراض تفريجية عند الجميع ، وفى تعديل كثير من مدركاتهم واتجاهاتهم النفسية .

وبديهى أن العلاج يتطلب فى هذه الحالة أن يحيط المعالج إحاطة تامة ـ كما أسلفنا ـ بقصة المريض الكاملة . وأن يكون قد توصل ـ قبل الشروع فى التمثيل ـ إلى بعض الفروض عن العوامل الأساسية فى الحالة . وأن يتخير للدراما النفسية المواقف التى تميزها شحنات انفعالية قوية والتى تدل الدلائل على أهميتها الخاصة فى مشكلة المريض .

وواضح أيضاً أن التمثيل يجب أن يعتمد على التلقائية (لا التلقين أو الإعداد السابق) حتى يتمكن المعالج من دراسة ردود الفعل الأصلية للمريض ، وحتى تتحقق للمريض فرصة للتفريج ولمزيد من الاستبصار .

٢ — وفى استخدام آخر للدراما النفسية ، يستفاد من فكرة الأدوار الضدية Opposites فى تعديل بعض الاتجاهات النفسية . فيعهد إلى شخص يتصف بالنزعة العدوانية والسلوك المسيطر ، بتمثيل أدوار تضطره إلى الخنوع وأخذ الأمور باللين أو يطلب إلى آخر طابعه الانطواء والخنوع أن يقوم بأدوار تحتاج إلى الدفع والتصرف الإيجابى . والغرض من ذلك أن يخبر الأشخاص المختلفون أنماطاً من السلوك تخالف ما تعودوه ، للحد من تطرفهم فى اتجاه ما للدرجة التى تعوقهم عن التكيف الاجتماعى المناسب .

ومن تطبيقات هذه الفكرة أن يطلب إلى مرءوس أن يقوم بدور رئيسه فى العمل ، أو إلى الابن أن يتخذ موضع أبيه فى موقف من المواقف التى قامت بينهما . وكثيراً ما يفيد هذا فى تفهم صاحب المشكلة لوجهة نظر الطرف الآخر ، وفى تخلصه من تمركزه حول ذاته ومن الأنانية الشديدة التى تميز كثيراً من المرضى النفسانيين وتدفعهم إلى أخذ الأمور من زاويتهم الخاصة وحدها .

٣ — وفى استخدام ثالث للدراما النفسية ، يعرض المعالج على المريض موضوعا للمناقشة ، يتخيره تخيراً خاصاً بحيث تستثار به عن طريق مناقشته بعض الاتجاهات الجامدة الخاطئة التى يعرفها المعالج عن مريضه ، (اتجاهات دينية أو اجتماعية مبالغ فيها مثلا) ويستعين المعالج بمن ينتخبهم لاجـــراء المناقشة مع المريض ، على إتاحة الفرصة لهذا الأخير للتعبير الصريح عن نفسه ، وللإفصاح عن معتقداته واتجاهاته والدفاع عنها . . وفى هذا مجال للتفريج النفسى ، وفيه أيضاً فرصة استماع المريض إلى وجهات النظر المختلفة ، وإدراكه لوهن الأساس الذى بنى عليه آراءه المسرفة .

ويجب أن يسجل كل ما يدور من أحاديث ومناقشة على شريط كهربى . ولذلك غرضان ، الأول أن يتاح للمعالج أن يقوم بالدراسة التفصيلية للمناقشات ليستزيد معرفة بمريضه وليتمكن من تحديد خطواته التالية فى العلاج على أساس علمى ، والثانى أن يصبح فى الإمكان إعادة الأحاديث على أسماع المريض مع تقدم العلاج ليتأمل المريض

ما سبق أن تمسك به من معتقدات واتجاهات ثابتة وليتأكد بنفسه مما أصابه من تحسين وتقدم .

٤ — ويستخدم المسرح النفسى أيضاً فى تهيئة المريض لموقف يتهيبه ويوشك أن يتعرض له فى القريب العاجل — وذلك بتمثيل هذا الموقف والتعود عليه والتدرب على احتمالاته المختلفة . وقد استخدمت الدراما النفسية بهذه الصورة فى معالجة فزع الجنود المسرحين إبان الحرب (ممن سرحوا بسبب المرض النفسى) وتهيئهم لمواجهة أهليهم والإجابة عن تساؤل المعارف والأصدقاء عن الأسباب التى دعت إلى تسريحهم؛ فضلا عن تخوفهم من مشكلات العودة إلى الحياة المدنية عموماً وفى مقدمتها مشكلة البحث عن عمل جديد .

٥ — ومن التطبيقات الهامة للدراما النفسية ،صورتها المعروفة بالسوسيودراما Sociodrama وهى الدراما التى تعالج مشكلة عامه لعدد من الأفراد، أو إيديولوجيا أو اتجاهات وجدانية خاطئة مشتركة بين فريق من الناس . وقد نشط العلاج السوسيودرامى فى الحرب الماضية بين الجنود ذى الحالات المتشابهة وكذلك بين المدنيين الذين استبدبهم الفزع من الغارات الجوية ، كما قاسوا شظف العيش والكوارث التى تصاحب الحروب عادة .

والواقع إن الدراما الإجتماعية هى أنسب أنواع الدراما النفسية للتطبيق فى الجماعات التى يعيش أفرادها فى ظروف موحدة . ويجب أن تتخذ طريقها إلى المدارس ونوادى الشبان والشابات وإصلاحيات الأحداث وما شابهها ، كوسيلة علاجية تربوية لحل مشكلات هذه الجماعات وتقويمها ، ووقاية أفرادها من الاضطرابات النفسية التى تنجم عن الهزات والتحولات الاجتماعية السريعة أو المفاجئة .

هذه هى أهم الصور للعلاج عن طريق التمثيل. وميدانه — كما هو ظاهر — فسيح متعدد الاتجاهات وما زال فيه متسع للتجارب والابتكار . وقد طبق فيما طبق على فاقدى الذاكرة فأصاب فى علاجهم نجاحا ملحوظاً ، بل لقد طبق مع ضعاف العقول وتدل الدلائل(التى أيدتها تجربتنا الخاصة فى معهد «درة» لضعاف العقول بالاسكندرية) على أن التمثيل قد نجح فى جعلهم يتجاوبون تجاوباً عاقلا مع المواقف الاجتماعية ، بما لم تنجح به طريقة أخرى . ومما يبعث على التفاؤل ويبشر بالخير ، أن العلاج

السيكودرامى قد عرف طريقه أخيراً إلى بعض مستشفياتنا المصرية ، مثل مستشفى الأمراض العقلية بالعباسية ومستشفى بهمان الخاص فى حلوان . ونأمل أن يؤدى نجاح التجارب التى تجرى فى هذه الميادين إلى تعميم هذا العلاج وغيره من أنواع العلاج الجماعى فى مصر .

بقى أن نشير إلى بعض الاشتراطات والاحتياطات التى يلزم مراعاتها فى استخدام التمثيل فى العلاج . وأولها أن الدراما النفسية يجب أن تهدف دائما إلى تأثير علاجى يشمل الممثلين أنفسهم وجمهور المرضى من المشاهدين لها — وهى فى هذا تختلف عن التمثيل العادى الذى يهدف أحياناً إلى تسلية النظارة ، وقد يلجأ إلى إلقاء المواعظ والحكم الدارجة . وثانى هذه الاشتراطات أن التمثيل النفسى يجب أن يكون تلقائيا حتى يحقق أغراضه العلاجية ، فلا يعتمد على تلقين أو سابق إعداد . (وأما الذين يستثنون الدراما النفسية من هذا الشرط ، مثل Jones فى إنجلترا ، فإنهم يقرون بأنهم يستخدمون صيغة خاصة من السيكودراما لا يرتكز العلاج فيها على التمثيل نفسه بل على ما تعقبه من مناقشة جماعية بين جمهور المرضى وصاحب قصة التمثيلية) وأخيراً تجدر الإشارة إلى ما يتطلبه اختيار المواقف السيكودرامية من حذق شديد من جانب المعالج الذى يجب أن يتفادى فشل المريض واحتمال انهياره على المسرح إذا ما دفع مرة واحدة إلى تمثيل المواقف العنيفة المربكة . فالأدوار الأولى التى يعهد بها للمريض يجب أن تكون من الأدوار اللينة التى لا يخشى من تأثيرها الانفعالى عليه ويجب أن ينجح المريض فى هذه الأدوار الأولى ، ليتشجع على تخطى العقبات التالية ومواجهة مواقف أكثر عنفا . وقد يحسن فى بعض الحالات أن يتولى شخص آخر القيام بدور المريض فى أحد المواقف . والمرجع فى كل هذا إلى فطنة المعالج وحسن تقديره وخبرته بمريضه وبالعلاج الدرامى .

الإرشاد والتوجيه النفسي في حالات ذوي المواهب من الأطفال

للأستاذ محمد خيري حربي
بإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم

تقوم فلسفة الإرشاد والتوجيه النفسي على إعانة الشخص في أن يعين نفسه وأن يستغل إمكانياته إلى أقصى حد ممكن. وهي تؤمن بقيمة الثروة البشرية وبضرورة الكشف عنها ورعايتها واستغلالها، وبأن كل تعطيل لها فيه إضاعة لثروة لا تعوض وتعريض لهذه الثروة أن يساء استغلالها فتوجه وجهات منحرفة فتصبح وبالا على المجتمع وكان من الممكن أن تبني كيانه وتدعمه. ومما لاشك فيه أن كثيرا من الموهوبين في مصر لا تستغل إمكانياتهم الاستغلال المناسب ولا توجه الوجهات الصحيحة ولذلك يضيع على هذا الوطن ثروة بشرية طائلة كان يمكن الاستفادة منها بشيء من الرعاية والتوجيه بدلا من أن تتعرض لسوء التوجية.

ومهمة المرشدين بالنسبة لهذه الثروة لا تقتصر على عملية اكتشافها بل ينبغي أن يعينوا المدرسين على معرفة الموهوبين من تلاميذهم وعلى تزويد هؤلاء التلاميذ بما يناسبهم من خبرات تربوية وأن يعاونوهم على إختيار المهن المناسبة والتخلص مما قد تتعرض له شخصياتهم من اتجاهات منحرفة.

ويستطيع المرشدون أن يعينوا المدرسين على تميز الموهوبين من تلاميذهم وأن يمدوهم بالخبرات التربوية التي يحتاجون اليها وأن يعاونوهم على اختيار مهن مناسبة لهم. هذا والموهوبين من الأطفال(١) هم أولئك الذين يتمتعون بموهبة تقوم على أساس من الوراثة والخبرة، فهم في العادة يتكلمون في طلاقة ويقرءون في يسر ويفكرون بوضوح. وقد يكون لدى البعض موهبة ميكانيكية أو فنية أو موسيقية أو روائية إلى غير ذلك.. ويتمتع بعضهم بموهبة اجتماعية خارقة للعادة فقدرتهم في

---

1. "The Personnel & Guidance Journal" October, 1952.

نواحى مواهبهم قدرة متفوقة ومع ذلك فهم فى حاجة إلى إرشاد و توجيه حتى يمكن استغلال هذا المستوي العالى الذى يتمتعون به استغلالا سليما .

ويخلط الكثيرون بين التوافق والذكاء فكثيرا ما يؤثر حديث الطفل أو أدبه أو مظهره فى الحكم عليه فيحصل بعض التلاميذ على درجات مدرسية عالية قد لا تؤهلهم لها أمكانياتهم ويهجر البعض الآخر المدرسة رغم استعدادهم الدراسى الممتاز. قد يكون من السهل تمييز الطفل الموهوب من الناحيـــة اللفظية عن طريق اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل، فالاختبارات المقننة لها قيمتها فى اختيار نوع التعليم الذى يحتاج اليه الطفل والنوع الذى يتوقع نجاحه فيه . ومع ذلك فالاختبارات وحدها لا يمكن الاعتماد عليها فى تمييز كل الأطفال الموهوبين ولذلك يحسن الالتجاء إلى وسائل أخرى كالملاحظة والبطاقات الدراسية ،فالاختبارات المقننة الموجودة الآن لاتزال قدرتها على تمييز القدرات النقدية والإبتكارية ضعيفة ومحدودة ، ولذلك ينبغى عند تحليل نتائج الاختبارات أن يلاحظ الموجهون أنها قد تتأثر بالمثيرات البيئية كما تتأثر بخبرة الولد فى أخذ الاختبارات الموضوعية وتتعرض للخطأ فى التقدير نتيجة الخطأ فى الإدارة أو فى التقدير أو للحواجز الوجدانية التى يشعر بها الطفل حين يختبر .

ويمكن ملاحظة دلالات الذكاء عن طريق الصلات اليومية بالطفل وذلك بملاحظة العبارات التى ينطق بها بطبيعته ، وفى هذا أيضا ينبغى أن تقدر ظروف البيئة من مثل فرص الطفل لكى ينصت وأن يشترك فى الأحاديث . كما أن هناك دلالات أخرى للقدرات العقلية من مثل القدرة على الابتكار والسرعة فى إدراك العلاقات وحب الاستطلاع العقلى والمتعة فى القراءة مما ينبغى أن يلاحظه المدرسون من دلالات على الفطنة العقلية . ثم ان اختبارات الذكاء اللفظية لاتميز دائما الأطفال ذوى المواهب الخاصة، ففى مدرسة الفنون فى نيويورك تبين أن هناك حدا أدنى من الذكاء ضرورى للوصول إلى درجة عالية فى التحصيل ولكن تبين أيضا أنه لايوجد أى ارتباط (١) مباشر بين درجة الذكاء وبين الموهبة الفنية أو الروائية أو الموسيقية . وخيرماينبغى

---

1. Strang, Ruth, "Inner world of gifted adolescents" Journal of Exceptional children, XVI (January 1950)

أن يعمل فى هذه الحالة أن نعرض عينة من عمل الطفل على خبير فى الميدان للحكم على موهبة هذا الطفل .

هذا ويمكن أن نلاحظ السلوك الاجتماعى الموهوب عند الطفل منذ المرحلة السابقة لدخوله المدرسة وعن طريق الملاحظة المستمرة فترة من الزمن يمكن أن نحكم إذا كان مظهره دائم التفوق فى هذا الاتجاه ، ومعنى ذلك أن هناك حاجة إلى دراسات طولية للأطفال ممن يبدو عليهم حساسية اجتماعية غير عادية فى وقت مبكر . وتمييز الطفل الموهوب فى سن مبكرة من الأهمية بمكان حتى نستطيع أن نعينه على أن يحس بالمسئولية تجاه مواهبه وأن نمده بالخبرات التى تجعله يجنى ثمارها أثناء نموه العادى . حقيقة أن الشخصية تنمو فى سن مبكرة غير أنها تتعدل خصوصاً إذا تغيرت ظروف البيئة فى سن مبكرة ومعنى ذلك أن السلوك الاجتماعى قابل للتعديل ولذلك نجد فى بعض المدارس الأمريكية التى قطعت شوطا كبيرا فى رعاية الموهوبين يعنى المرشدون بدراسة بطاقات التلاميذ بانتظام مع ملاحظة درجات الذكاء والتحصيل وغيرها من وسائل الكشف عن الموهوبين ، كما يقومون بسؤال المدرسين عن الموهوبين من تلاميذهم فإذا عثروا على طفل موهوب أنشأوا له بطاقة خاصة تضاف إلى بطاقته العادية ، كما يعمل المرشدون على الاتصال بكل طفل موهوب وبأسرته وبمدرسيه فى شأن التوسع فى منهجه الدراسى وبذلك وحده يمكن أن نقول أن المدرسة تقوم بواجبها نحو هؤلاء الأطفال .

ويتعرض الموهوبون لمشكلات خاصة فمنذ بضع سنوات قام هولنجورث Hollingworth بمقابلة مجموعة من الموهوبين وتجاذب معهم أطراف الحديث حول مشكلاتهم فقال له أحدهم : « إن أمين المكتبة هو مشكلتى فقد طلبت منه كتابا معينا عن الكهرباء » فكان جوابه : « إن هذا كتاب للراشدين ولا تزال أنت صبيا » ولذلك ينبغى الغاية باختيار أمناء المكتبات ممن ألموا بنفسية الأطفال إلماما يجعلهم يتجنبون مثل هذا الجواب . ولقد سارت أمريكا فى هذا الاتجاه شوطا بعيدا ونأمل أن تعنى وزارة التربية والتعليم عندنا باختيار الأمناء وإعدادهم . وقد ذكر طفل آخر أن المدرسين هم مشكلته . كما تبين أن مجموعة من الأطفال كانت تشكو من سوء معاملة زملائهم لهم، فالطفل الموهوب كثيراً ما يشعر بأنه منبوذ ممن هم أقل منه استعدادا من زملائه . وقد شكا كثيرون من الموهوبين وضعهم فى آخر الفصل

وضجرهم من الكتب التى تعطى لهم ومن طرق التعليم ومن عدم إعطائهم المواد التى يميلون اليها .

ونستطيع أن نقول إن عددا لابأس به من الموهوبين من الأطفال والمراهقين فى حاجة إلى توجيه حتى يمكن استغلال قدراتهم استغلالا سليما ، فقد ذكر ترمان أن كثيرا من الموهوبين لاينجحون فى دراستهم ويضيعون وقتهم عبثا فقد أثبتت التجارب أن بكل مدرسة مجموعة من التلاميذ على درجة عالية من الذكاء ومع ذلك يرسبون فى مادة أو أكثر وبعضهم يحصل على درجة النجاح فقط ، ولذلك كانت مهمة الموجه النفسى أن يكتشف هؤلاء التلاميذ وأن يساعدهم على أن يبحثوا عن أسباب هذا التخلف بين القدرة والتحصيل وهذا جزء من عملية توجيه النمو النفسى ورعايته عن طريق مساعدة كل فرد على أن يفهم نفسه وأن يدرك مسئوليته تجاه مواهبه .

وهناك من بين الموهوبين عدد لابأس به فى حاجة إلى توجيه حتى يتجنب هؤلاء العناية الزائدة بالأعمال العقلية خصوصاً وأن الآباء والمدرسين بل والمجتمع عندنا فى مصر بنوع خاص يرفع من قيمة الدراسات الأكاديمية والنظرية مما قد يترتب عليه أن يركز هؤلاء التلاميذ عنايتهم كلها فى ميدان واحد من ميادين الاهتمام، ولذلك كان واجب المرشدين النفسيين أن يقترحوا على هؤلاء التلاميذ إضافة بعض المواد العملية إلى مناهجهم الدراسية مثل الفنون والموسيقى والأشغال اليدوية والآلة الكاتبة وغير ذلك من الهوايات العملية ، فهذه النواحى تزود التلميذ بمهارات ابتكارية تفيده فى المجتمع وتستغل قدراته المتنوعة وتكسبه خبرات اجتماعية ذات قيمة .

حقيقة إن أغلب الموهوبين من الناحية اللفظية يسهل عليهم عادة أن يقوموا بعملية التوافق الاجتماعى غير أن بعضهم فى حاجة إلى معاونة من ناحية العلاقات الاجتماعية مثال ذلك أن بنتاً درجة ذكائها ١٥٠ جاءت تشكو إلى مكتب الإرشاد والتوجيه النفسى فى إحدى (١) المدارس الثانوية فى أمريكا فذكرت ما نصه :

« حين دخلت الفصول الإعدادية بالمدرسة وجدت نفسى فى حيرة من أمرى

---

(١) حالة من الحالات التى اتصل بهـا كاتب المقال أثناء دراسته أمريكا (ولم تنشر بعد) سنة ١٩٥٢ ، ١٩٥٣ .

فكيف أساير زملائي ؟ وكانت نتيجة هذه الحيرة أن انصرفت عنهم إلى دراساتي وقراءاتي ، ومن سوء الحظ أن الكتب والقراءة ليست بديلا حسنا عند الأصدقاء فشعرت بشقاء لا مزيد عليه نتيجة وحدتي وعزلتي في السنوات الثلاث الأولى من التحاقي بهذه المدرسة . وكلما شعرت بالشقاء انصرفت إلى كتبي لأنسى بلواي وهذا من غير شك ليس تصرفا محموداً لأنه جعلني أكاد أشعر بعدم انتمائي للمدرسة وكنت على وشك أن أصاب بانهيار عصبي .

وحين بدأت دراستي بالفصول الثانوية بهذه المدرسة كان من حسن الحظ أن تدرس لي مدرسة جديدة حاولت أن تعيد الثقة في نفسي وقد نجحت إلى درجة كبيرة ـ ولو أنه كان ينبغي أن تقوم بدور أعظم ـ فإني أستطيع الآن أن أدخل في حديث دون أن أشعر بالحاجة إلى الانزواء . ومع ذلك فلا زلت أشعر بأنه من السهل على أن أتعامل مع المسنين من أن أتعامل مع رفاقي .

وأظن أن كثيراً مما يؤلمني كان يمكن تجنبه لو أن أحداً قد اهتم بأمري في سن مبكرة ، فلو قد حدث ذلك ماشعرت بالقلق أياما وليال خلال السنوات الثلاث الأولى بالمدرسة الإعدادية وأعتقد أن المشكلة كان يمكن حلها بطريقة أسهل وأيسر منها الآن .

وكثيراً ما يصعب على الموهوبين أن يختاروا مهنتهم نظراً لسعة مراكز اهتماماتهم فقد لخص أحد الأولاد(١) اهتماماته المهنية في العبارات الآتية :

« بدأ لي في سن الخامسة أن أكون طبيباً في المستقبل . ولكني بعد سنوات عدلت عن هذه الفكرة . وأثناء دراستي بالمدرسة الثانوية اكتشفت أني أميل إلى الكتابة وأستطيع بلا فخر أن أقول بأني أجيد الكتابة . ثم تبين لي بعد ذلك أني مغرم بالعلوم وبخاصة الكيمياء ومع ذلك فإني في أحلام اليقظة كنت أتخيل نفسي روائياً مشهوراً أو كيميائياً يعمل لتخليص الإنسانية من بؤسها وآلامها » .

---

1. Miriam Pritchard "Total School Planning for the gifted children. "Journal of Exceptional children XVIII, February 1952, P. 146.

فما لا شك فيه أن هذا الولد فى حاجة لمن يعاونه على اختيـار مهنته حتى لا يضل الطريق وسط هذه الاهتمامات الكثيرة فهو وأمثاله فى حاجة إلى أن يتعلم كيف يحدد اختياره على أساس قدراته وعلى أساس الحاجة إلى العمل فى ميادين معينة ، فإذا اختاروا المهنة المناسبة فإن على الموجه أيضاً أن يعاونهم على الاستعداد لدخول ميدان العمل الذى اختاروه ولذلك كان المنهج الصحيح هو الذى يساعد هؤلاء على اختيار المهنة المناسبة فى الوقت المناسب للتخصص .

وأكثر من ذلك فهناك مشكلة أخرى يتعرض لها الموهوبون من الأطفال هى مسألة الصراع الذى قد يترتب عليه آثار وجدانية غير مرغوب فيها كما حدث فى حالة البنت التى أجملت شكواها فيما يلى :

« إن الألم يملؤنى كلما فكرت فى مستقبلى فأمى تريدنى مدرسة إذ ترى أن مهنة التدريس مهنة محترمة وهى تحاول أن ترغمنى على احتراف هذه المهنة . ولكنى لا أحب الحياة الرتيبة فأنا أود أن أكون موسيقية ولكنى لا أستطيع أن أبوح لها بذلك وهى تضحك كلما كنت جادة . وأنا أكره صوت ضحكتها وأكاد أكرهها حين تحاول أن تفرض على خطتها . والواقع أنى لا أحب أن أكرهها فهى أمى وهى فى الواقع أم طيبة وأنا أحبها بكل إخلاص . وحين أعزف على البيانو أشعر أن الزمن يمر فى سعادة وبأن مستقبلا سعيداً ينتظرنى فى عالم الموسيقى » .

وللموهوبين من أبناء الطبقات الدنيا مشاكل خاصة فأسرهم وجيرانهم فى الغالب لا يحترمون مواهبهم وقد يجدون صعوبة فى تمويل نوع التعليم المناسب لهم وأنواع المهنة المناسبة لاستعداداتهم . مثال ذلك أن (١) زنجياً أمريكياً جمع إلى جانب ذكائه الخارق قدرة عظيمة على الابتكار والقيادة وقد ظهرت الناحية الأخيرة فى انتخابه رئيساً لاتحاد الطلبة فى إحدى المدارس الثانوية ، وقد أظهر توافقاً محدوداً أثناء دراسته الابتدائية والثانوية لأنه كان يدرس فى مدارس خاصة بالزنوج . ثم حصل على مجانية تفوق فى إحدى الجامعات الأمريكية فلما التحق بها لم تعترف له بالموهبة فى القيادة ولذلك انحرف فأصبح زعيما لإحدى الجماعات غير المعترف بها . وهذه أرسلته إلى أوربا

---

(١) حالة أخرى كان للكاتب صلة بها أثناء دراسته فى أمريكا سنة ١٩٥٢، ١٩٥٣ (لم تنشر بعد)

لتمثلها فى بعض الاجتماعات العامة . ولما عاد ترتب على زعامته لهذه الجماعة كثير من المشكلات .

ومعنى ذلك أن مواهب هذا الزنجى ولو أنهما دفعت به إلى نوع راق من التعليم إلا أن عدم الاعتراف بها قد أدى إلى انحرافه فأصبح لا يشعر بالسعادة فى عمله كما صار متبرما بالحياة ساخطاً على أساليبها وقيمها ، فلو وجه هذا الولد توجيهـا سليما لاستغل كفاياته نحو حياة شخصية سعيدة واتجاهات اجتماعية سليمة وقد تصادف عدداً قليلا من الموهوبين فى حاجة إلى علاج نفسى ، وقد وصف بتلهيم Bettelheim (١) إحدى هذه المشكلات الوجدانية المعقدة التى ترجع فى الأصـــل إلى حالة اغتصاب وجدانى فى المنزل هى حالة فى حاجة إلى علاج طويل وعميق يؤدى إلى اظهار الدوافع اللاشعورية إلى حيز الشعور حتى يتمكن الولد من بحثها على أساس عقلى .

هذا وأثناء عملنا فى إحدى مراكز التوجيه النفسى الأمريكى أدهشنا أن عدداً من الأطفال الذين أحيلوا إليه قد جاوزت نسبة ذكائهم ١٣٠ وتبين من دراسة حالاتهم أن عدداً لا بأس به ترجع مشكلته إلى أن المدارس لا تزودهم بخبرات مناسبة لاستغلال كفاياتهم العقلية . مثال ذلك أن ولداً كان قد شغل والديه ومدرسيه فترة طويلة من الزمن ، وكان الأب يؤمن بغبـــاوة إبنه أما المدرس فإنه قد فشـل فى إثارة اهتمام التلميذ بعمله المدرسى .

وفى مركز التوجيه النفسى تبين أن نسبة ذكائه ١٤٥ وعلى ضوء اكتشاف هذه النسبة بدأت نظرة الأب والمدرس تتغير نحـــوه . وبدأ هو يستجيب لاتجاهاتهم الجديدة وبذلك استطاع أن يوجه نموه الاجتماعى اتجاها صحيحاً رضى عنه والداه كما رضيت عنه المدرسة .

ثم إن هناك حاجة شديدة إلى توجيه آباء الموهوبين حتى يتجنبوا نوعين عاديين من السلوك المغالى فيه .

النوع الأول : هو المغالاة فى تقدير عمل الطفل بما لا يتناسب مع كفاياته الشخصية أما النوع الثانى فهو العناية بتوجيه اهتمامات الطفل الموهوب نحو النواحى العقلية مع اغفال النواحى

---

1 Paul Witty, "The gifted child". Boston : Heath & Co. 1951, pp. 131-132.

الاجتماعية ظناً منهم أن النمو الاجتماعى للطفل الموهوب عادة محدود وهذا ظن خاطئ وقد ترتب عليه تعرض الموهوبين أكثر من غيرهم لئلا يكونوا مقبولين اجتماعيا ولا يرجع ذلك فى الواقع إلى الاستعداد الطبيعى للطفل وإنما يرجع إلى أن المحيطين به لايتوقعون منه نجاحا فى هذا الميدان ، وكثيراً مايستجيب هو لهذا التوقع

ولذلك كانت مهمة الموجهين النفسيين العناية بعقد مؤتمرات للآباء ووضع برامج لتعليمهم حتى يتيسر لهم فهم الموهوبين من أبنائهم وتزويدهم بالخبرات التى يحتاجون إليها.

وبالإضافة إلى مهمة الموجهين النفسيين التى ذكرناها فإن عليهم واجباً آخر وهو مساعدة النظار والمدرسين على تزويد الموهوبين من تلاميذهم بحاجتهم من الخبرات ، إذ يستطيع الموجهون والمدرسون معاً أن يكتشفوا الطرق التى تعاونهم على سد حاجة الموهوبين من الأطفال إلى أنواع النشاط المناسبة لهم ويمكن الاسترشاد بالاقتراحات الآتية لتحقيق هذا الهدف :

١ — تقسيم الفصل إلى مجموعات يقوم كل منها بما يناسبه من عمل، وطريقة المشروعات تعاون على تحقيق هذه الفكرة إذ يستطيع كل ولد أن يقوم بالعمل الذى يناسبه فى تنفيذ المشروع الذى يقومون به متعاونين .

٢ — جعل الواجبات المنزلية من النوع الذى يحتاج إلى مجهود ابتكارى وتنظيم وليس مجرد عمل آلى يقصد منه شغل وقت فراغه .

٣ — منح التلاميذ فرصا كثيرة للمناقشة والحديث وتحمل المسئولية .

٤ — تزويد المدرسة بأنواع من النشاط الابتكارى والخبرة فى الفن والموسيقى والهوايات الأخرى .

٥ — تزويد المدرسة بمشروعات عملية ودراسية تساعد الموهوبين على الكشف عن مواهبهم واستغلالها .

٦ — منح الموهوبين فرصا للعمل مع الراشدين فى دراسة المشكلات المحلية وحلها فعن طريق التعليم الفردى والخبرات الاجتماعية يستطيع الموهوبون من الأولاد أن يستغلوا قدراتهم وأن يتعلموا احترام غيرهم ممن يقلون عنهم قدرة وذكاءً وأن يقبلوا أنفسهم ويقبلوا غيرهم وبذلك يتم لهم النمو الاجتماعى والنفسى الصحيحين .

أما بالنسبة إلى طرق الإرشاد والتوجيه النفسى فإننا على ضوء خبرتنا النظرية والعملية فى هذا الميدان — أميل إلى تفضيـــل الطريقة المركزة حول العميل (Client-centered) ذلك أن الموهوبين لديهم منابع غنية داخل شخصيتهم يمكن أن تساعدهم على التبصر فى حل مشكلاتهم تحت إرشاد موجه يشعرون أنه يقبلهم وبذلك يمكنهم من إعادة التفكير فى مشكلاتهم وحلها .

وخلاصة القول أن الموهوبين فى حاجة إلى توجيه نفسى حتى نعينهم على إدراك قدراتهم فى سن مبكرة وأن نسد لهم حاجاتهم الخاصة وبذلك يمكن أن نساعدهم على استغلال مواهبهم إلى أقصى حد وأن نجنبهم ما قد تتعرض له شخصياتهم أثناء نموها من انحرافات .

أسرار الخبرة فى تدريس الفن

للدكتور محمود البسيونى
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

أصبح من الضرورى فى المواقف التعليمية ، التمييز بين أنواع الخبرات وتكوين معيار لذلك فى ذهن المدرس حتى يستطيع أن ينتقى خبراته التى يتكهن بنتائجها المستقبلة فى حياة الطالب ، وما يمكن أن تحدثه من رقى اجتماعى مستمر فى هذه الحياة ، أى يضمن التمييز بين الخبرات التعليمية والخبرات غير التعليمية. ويتجه بحثنا فى هذا المقال إلى فهم ما ينطوى عليه هذا المبدأ فى ميدان التربية الفنية بالتعليم العام .

حولت التربية الحديثة فى الفن الأسس التى كانت متبعة فى المدرسة القديمة والتى اشتملت على تدريس قواعد المنظور ، والظل والنور ، وتلقين نسب الأجسام ، وبتدريب التلميذ على الدقة فى محاكاة الطبيعة . . . حولت هذه الاتجاهات ، وضحت بهذه القواعد والتدريبات . ونادت بتركيز الأهمية على التلميذ الذى لابد أن يخبر الأشياء بنفسه ، ويكشف قواعدها وأصولها ويعبر بلغته الخاصة عما يعى ويحس ليمكن أن تتكون فرديته . ولقد غالى بعض المتطرفين من أنصار التربية الحديثة فى فهم الوضع الثانى وتقبلوه بالتسليم وثاروا على الوضع القديم وأمثاله ثورة تقليدية ثم نسوا الدافع وراءه ، وقد لوحظ نتيجة لذلك أن كثيراً من النتائج التى وصلوا إليها لاتصل فى قيمتها إلا إلى أوضاع تقليدية من نوع آخر، لاتساعد على تكوين الاتجاهات المستقبلة ، وعلى ذلك لزم أن نفهم بالضبط الفكرة الأساسية التى قام عليها هذا التغيير : من فرض القواعد ، إلى اكتشافها تدريجياً عن طريق الخبرة الشخصية . . هذا التحول الذى هو أساس من الأسس الواضحة لضمان استمرار نمو المتعلم فى نوع خبرات الفن التى تقدمها له المدرسة .

لاريب أن القواعد التى كانت تدرس فى المدرسة القديمة قد اشتملت على أسس فى الرؤية ، وعلى خلاصات من تجارب الماضى ، وكان المتوقع أن يستفاد من دراسه هذه القواعد فى مواقف الحياة ، ولكن التلميذ كان يلقن قاعدة الرؤية ، فى مستوى

النظر ، أو فوقه ، أو تحته ، وما يطرأ على الأجسام من تغيرات عند إدرا كها في أي وضع من الأوضاع الثلاثة . كما كان يلقن دروساً في تدريج الألوان ، وفي سـقوط الأضواء على الأجسام ، وما يحدثه ذلك من تغيير عند رؤيتها ، ولم يكن تلقين هذه القواعد مقتصرا على ميدان الفن فحسب ، بل كان الأساس نفسه متبعاً في تدريس اللغة ، وفي الحساب ، وفي العلوم وغيرها من مواد الدراسة . كان التلميذ يستمع إلى القواعد على أنها أشياء منتهية وما عليه إلا استيعابها ، ولكن ما الذي كان يحدث نتيجة للطريقة المتبعة في نقل هذه القواعد للتلاميذ ؟ كان التلميذ يتحقق من القاعدة إذا تكررت نفس الظروف التي درسها خلالها ، فهو يرسم المكعب صحيحاً من ناحية المنظور لأنه حفظه وذلك لأن القاعدة درست له عن طريقه ، أما إذا طلب منه رسم منزل أو حقيبة كتب مكعبة أو دولاب فقد كان يرسمه في الغالب بطريقة بدائية ليس فيها تطبيق لقواعد المنظور ، وكان التلميذ في درس الرسم مثلما كان في درس العلوم واللغة وغيرهما ، تدرس له مثلا قواعد اللغة ويحفظها عن ظهر قلب ومع ذلك يكتب موضوعه الإنشائي وكله أخطاء في القواعد . بمعنى آخر أن القاعدة لم يكن لها أثر في المواقف الأخرى المشابهة ، أي أن التلميذ لم يصل إلى التعميم الذي لو كانت الطريقة صحيحة لكان قد انتقل أثره من الحالة الواحدة إلى كل الحالات المستقبلة التي ينطبق فيها .

هذه القواعد كانت تدرس أيضا لتلاميذ المرحلة الأولى وهؤلاء لا يستطيعون إدراك لغة الفنانين الكبار في هذا السن الصغير لأنها فوق مستواهم بكثير ، وهي لغة معقدة لا يأبهون بها ، وإذا تركتهم لأنفسهم أخرجوا لك تعبيرات تنم عن اهتمام خاص بالعالم ، واتجاهات غير التي يراد تلقينها لهم .

ماذا كان مصير هذه القواعد إذاً . . ما دامت فوق مستوى التلميذ ، ومعزولة عن المشكلات التي يهتم بها ، وما دام لها منطق يختلف عن طبيعة منطقه ! . . طبيعي كان مصيرها النسيان بالطبع كما أنها عندما كانت تعلم كان المدرسون مضطرين إلى فرضها فرضا ، وإلى استخدام الوسائل التعسفية مع التلاميذ لاستيعابها . ولضمان إخضاع طبيعة التلميذ لهذه الأشياء التي لا تتفق مع هذه الطبيعة لكن كل شيء غير متمش مع طبيعة الإنسان لا يدخل ضمن حصيلته بل في كثير من الأحيان يعوقه من أن يدرك ما كان يصح ان يدركه لو ترك ينمو نموا طبيعيا تلقائيا بدون عوائق مفروضة

إن مقياس قيمة أي خبرة فنية يتعلمها التلميذ في الرسم أو الأشغال تقاس بما تكونه هذه الخبرة من اتجاهات مصاحبة تؤثر على إدراك التلميذ وتفكيره وتذوقه في المستقبل . فما الذي كانت تحدثه الطريقة القديمة . طريقة تلقين القواعد والأصول وتأكيد قواعد الصنعة التي يألفها الكبار ؟ ما الذي كانت تكونه هذه الطريقة من اتجاهات في المتعلم الناشيء ؟ كانت تؤنس التلميذ لأنها تفرض عليه مستويات أعلى كثيراً منه وتشعره أنه لا يستطيع أن يصل إليها فييأس من المحاولة ، كانت كذلك تغلق عليه الجوانب الأخرى من التعبير الذي لا يتقيد في أصوله بنفس القواعد التي كانت تدرس قواعد المنظور ، والظل والنور الكلاسيكية .

كانت من العوامل التي لا تكون له وجهة نظر تذوقية خاصة يجب أن يكتسبها لتكون عنده أصالة في التمييز بين الأشياء من الناحية الجمالية فحكمنا على هذه الخبرة إذاً هو أنها غير تربوية لأنها حدت من اتجاهات النمو في المتعلم فلم تكون لديه ميلا نحو زيادة النمو وممارسة الفن بل كونت لديه ميلا عكسياً أدى إلى عدم الاستمرار في هذا النوع من النمو وتجنبه ، وليتساءل مدرسو التربية الفنية — كم عدد الذين كانت تدرس لهم مواد الرسم والأشغال في الماضي وكانوا يحسون بميل نحو مزاولة هذه الفنون في المستقبل ؟ أو كم عدد الذين بدأوا بشغف في مزاولتها ثم انتهوا إلى هجرانها وكرهها وعدم الإحساس بقيمتها الاجتماعية ؟ .

كل شيء يتعلمه الإنسان يفتح له آفاقاً جديدة أو يغلقها عليه ، ونحن نتعلم في كلا الاتجاهين : إما الرغبة في الاستمرار في الشيء الذي يتعلمه أو الرغبة في عدم الاستمرار فيه وتجنبه . فإذا كان التدريس من النوع الأول فإن تعلم قيمة فنية واحدة في درس رسم تفتح المجال أمام المتعلم ليرى العالم المرئي أكثر غنى — يراه أغنى من قبل لأنه رأى فيه هذه القيمة الجديدة التي تعلمها كما أنه يشكل من عاداته واتجاهاته لأنها أصبحت تحمل هذه القيمة ، فلو فرضنا أن صورة فنية عكست على التلميذ قيمة النظام . وإدراك معناه ، فإن المتوقع بعد ذلك أن التلميذ سينظم درجه وكتبه وملابسه . سينظم حجرة نومه ومكان مذاكرته ، سيخضع العالم المرئي لظاهرة النظام التي اكتسبها عن طريق الصورة ، حتى تفكيره وتصرفه سيتأثران بهذا النظام . إذا كان قد تعلم من إنتاجه لصورة فنية معينة العلاقات اللونية المريحة للحواس . فإنه سيبحث بالتالي في المستقبل عن علاقات من هذا النوع المريح سيبحث عنها عندما يختار رباط الرقبة المناسب للون القميص ، ولوني الرباط

والقميص المناسبين للون البدلة التي يرتديها والحذاء الذى يلبسه . ثم أنه سيبحث عن هذه العلاقة عندما يفكر فى لون جدران الغرفة التى يسكنها وتناسب هذا اللون مع لون الأثاث والسجاد ، وهكذا فى كل مناسبة حتى ينقلب عالمه الذى يعيش فيه إلى عالم لونى منظم مهذب . وكذلك الحال فى بقية القيم ، فكأن الخبرات الفنية التى يكتسبها المتعلم فى أثناء تعلمه بالمدرسة تتوقف قيمتها على مدى ما تحدثه من تغيير ملازم للفرد فى المستقبل ، وهى فى هذه الحالة من ضمن العدد التى تعين على رفع مستوى الشخص التذوقى والذى يدخل نتيجته كعضو فى الأسرة الاجتماعية الراقية . يقول ديوى : إن « كل خبرة قوة متحركة » ويستنتج من ذلك أنه ليس من المستطاع الحكم على قيمة هذه الخبرة إلا على أساس الاتجاه الذى تتحرك نحوه وتتجه فيه وهو يؤكد ذلك أيضا فى قوله : إن كل خبرة تؤثر تأثيراً أحسن أو أسوأ فى الاتجاهات التى تعين على تقرير قيمة الخبرات القادمة بما تثيره من تفضيل أو نفور ، ويجعلها العمل لهذه الغاية أو تلك أيسر أو أشق .

هناك تلميذ يكون ميلا للقراءة المستمرة نتيجة للذة التى أحس بها فى درس من دروس المطالعة . وهناك آخر يتعلم درس فن فيكره كل دروس الفن المستقبلة وكل مدرسيها على السواء ، ويغمض عينيه فى المستقبل كلما واجه صورة أو تمثالا أو أى عمل فنى . على حين أن هناك تلميذاً آخر كون ميلا نحو ممارسة الفن ، فهو يرسم فى الكشكول وفى الكراسات المختلفة وعلى الأرض وفى المنزل وفى الخلاء — وهو يحضر أعماله باستمرار للمدرس ويطلعه عليها ، ويهرب أحياناً من الدروس والأعمال الأخرى ليعرض ما أنتجه على مدرسه . وهذا التلميذ يتتبع باستمرار أعمال التلاميذ الممتازين فى هذه الناحية بل وتجده يطوف بالمعارض فى أوقات فراغه . . هذا مظهر من مظاهر استمرار الخبرة فى الفن . والأصل فيه أن التلميذ استطاع أن يتغلب على مشكلة فنية أحس بها ، وتغلبه هذا علمه شيئا جديداً استطاع أن يزاوله فى موقف جديد يحل فيه مشكلة جديدة وهو فى كل مرة يشعر أنه فى تزايد ، وأنه أصبح شخصاً آخر غير الشخص الأول ، فكأن الخبرة المربية هى التى تدفع صاحبها إلى ممارسة الخبرات فى المستقبل والخبرة غير المربية هى التى تغلق عليه كل السبل ، وتوئسه وتجعله غير راغب فى الاستمرار فى مزاولة نوع النشاط الذى كان يزاوله وهى بالتالى لها قيمة ضارة فى نموه . هناك إذاً نوعان من الظروف : ظروف تساعد على استمرار الخبرة وبالتالى على نمو المتعلم ، وظروف أخرى توقف هذا الاستمرا وتحد

بالتالى من نمو المتعلم . فما هى تلك الظروف التى لا تساعد على الاستمرار فى الخبرة الفنية وما هى الظروف الأخرى التى تساعد عليه ، لقد وجد بالتحليل أن العوامل الآتية لاتساعد على استمرار الخبرة الفنية وأغلبها يرجع إلى طريقة المدرس فى التدريس، وعلى انتقائه لمادة الدرس ، ونقده للتلاميذ وهذه العوامل هى :

١ — عدم بناء الدرس الجديد على تحاليل نتائج الدرس السابق ونقدها بقصد معرفة المحاسن واتخاذها كنقط بداية فى الدرس الجديد واكتشاف العيوب وتلافيها مستقبلا.

٢ — ترك نتائج كل درس ناقصة دون استكمال فهذا لا يجعل الخبرة الواحدة تستكمل شروطها وعلى ذلك فإن عدم استكمالها لا يجعل التلميذ يكتسب منها أقصى ما يمكن أن تعطيه، وعلى ذلك فانتقاله من نتيجة ناقصة إلى أخرى من نفس النوع هو فى الحقيقة انتقال من خبرة ناقصة إلى أخرى مماثلة وهذا لا يتوفر فيه عامل الاستمرار .

٣ — إلقاء دروس تمثل موضوعات روتينية سبق أن عالجها التلاميذ وبدون استثارة من وجهة نظر جديدة ، أو بدون إلقاء ضوء جديد عليها ففى هذه الحالة يتجه التلميذ إلى تكرار رموزه ومحفوظاته التى تعود أن يرسمها فى كل درس دون تفكير أو ابتكار لما يتناسب من الأشكال مع الموضوع فى حالته الجديدة ، ويعتبر ما يعمله التلميذ فى هذه الحالة نوعاً من الركود .

٤ — ترك الحرية المطلقة للتلميذ لاختيار الموضوع الذى يرغب فيه والخامة التى ينفذه بها دون أن يكون للمدرس وجهة نظر نافعة موجهة ويتبع ذلك تقبل كل ما ينتجه التلميذ بدون نقد أو تحليل .

٥ — تشجيع التلميذ غير الواقعى تشجيعاً مبنيا على تكرار كلمة حسن وجيد وعظيم فى المواقف التى يشعر فيهـــا بالفشل . أو على العكس : إثبات همته المستمر سواء أصاب نجاحا أو لم يصب ، ففى كلتا الحـالتين لا تتجه خبرة التلميـذ إلى النمو ، ولا يثق بالتشجيع عندما يسمعه وهذا بدوره لا يدفعه إلى الأمام .

٦ — إخضاع التلميذ المستمر لتدريبات آلية لا يشعر بحاجة إليها ، وازدياد هذه التدريبات على نسبة الخبرات الابتكارية ، فهذا يعود التلميذ البلادة وعدم التبصر ويقلل فيه الحساسية .

٧ — تشجيع التلميذ بطرق غير مباشرة على النقـل الآلى وتغليب هذا على الجوانب الابتكارية .

٨ — عدم وجود تحد معقول فى الدروس بالنسبة لقدرات التلاميذ وذلك بأن تكون الموضوعات المختارة فوق أو أقل من مستواهم بكثير ، فالدروس الأولى تؤنسهم والثانية تجعلهم يستهترون وفى كلتا الحالتين لا يوجد استمرار بنائى فى النمو .

٩ — إصلاح المدرس لرسوم التلاميذ بيده مستخدما لازماته الخاصة : كأن يضع لونا معينا لحل لمشكلة لونية ، أو يرسم رأس إنسان أو طائر بطريقة خاصة ، فيحفظها التلاميذ ويكررونها بدون تفكير فى رسومهم .

١٠ — عدم شعور التلميذ بلذة مصاحبة فى أثناء إنتاجه الفنى فهذا يؤدى به إلى الخمول ويجعل عمله كئيبا ومملا .

١١ — دراسة أشياء خارجة عن حياة التلميذ ومعالجتها بطريقة سطحية كأن يطلب من التلميذ عمل قناع لا يحس بوظيفته ، أو كأن يطلب منه استخدام حبات العدس والأرز فى زخرفة جسم ما — هذه أشياء لا يحس التلميذ بدافع لها وهى غير مرتبطة بمشاكله الحيوية .

١٢ — فرض القواعد على التلميذ بدون أن يفهم أسبابها ومسبباتها وبدون أن يسمح له باكتشافها كنتيجة لمزاولته الخبرة فهذا يجعل التلميذ غير قادر على استخدام هذه القواعد فى الخبرات التالية.

كل هذه العوامل المتقدمة تخلق ظروفا بالنسبة للمتعلم من شأنها أنها تعوق نموه فى المواقف المستقبلة وتجعله لا يقبـل على الخبرات الفنية ، ويترتب على ذلك عدم وجود أثر لها فى حياته. ليس الغرض من تدريس الفن فى التعليم العام إخراج الفنان المحترف الذى سيتخذ من الفن وسيلة لكسب عيشه ، ولكن الفكرة هى تكوين الحساسية الفنية ، حساسية التذوق والابتكار فى كل مواطن ليستطيع أن يستخدمها فى كل ما يعمل . وقد رأينا أثر الفن على كثيرين من الذين نبغوا فى نواح مختلفة ، وقد مارسوه لا كمهنة أصلية بل مارسوه لأن خبراتهم السابقة فيه دفعتهم إلى الاستمرار فى هذا النوع من الخبرة : فمحمود سعيد الفنان المصرى المعروف كان مستشاراً قضائيا.

وروبينز كان سفيراً سياسيا لدولته ، وتشرشل لم تلهه السياسة عن أن يزاول الرسم كلما سمحت له الفرصة . وداروين ذكر فى كتاباته أنه كان يود لو أتيحت له الفرصة فى أن يعيش حياته من جديد أن ينظم لنفسه فترات يقرض فيها الشعر ويزور خلالها المعارض الفنية أسبوعيا حتى لا تتعطل بعض حواسه الهامة عن تأدية وظيفتها . وقد رأينا فى عصر النهضة أن الفنان لم يتخصص فى فرع من الفروع كما هى الحال فى العصر الحديث بل كان مثالا ومصوراً ومعماريا وقسيسا ومهندسا ومخترعا . رأينا ذلك فى شخصيات مايكل انجو وليـــوناردو دافنشى وبيرو دلا فرانشيسكا . فالخبرة عندما تكون حية تدفع صاحبها إلى الإستمرار فى مزاولتها بصرف النظر عن المنهل الذى سيتخصص فيه ويكتسب منه عيشه . وعلى ذلك فلكى نضمن عملية الإستمرار فى الخبرة الفنية ينبغى الإستفادة من العوامل المتقدمة وبالإضافة إلى ذلك فإن أمام المدرس عدة وسائل يستطيع تجربتها مع تلميذه عندما يجد أن خبرته قد توقفت ولم تأخذ سبيلها إلى النمو البنائى فى الخبرات التى تليها، فالمدرس يستطيع أن يعالج جمود الرسوم التى يرسمها أحد تلاميذه بإحدى الطرق الآتية :

أ ــ بتغيير الخامة التى ألفها والتى جعلته يكون عادات جامدة نحوها .

ب ــ بتغيير نوع الموضوعات التى درج عليها التلميذ ، أو تقديمها له من زاوية فنية جديدة .

حـ ــ بتقديم التلميذ للطبيعة عندما ينضب خياله وتقل حيلته .

د ــ بعرض أعمال الفنانين التى تتناسب مع المشاكل التى يعالجها التلميذ بقصد تحديه فنيا وفتح إمكانيات جديدة للنمو أمامه .

إذا كان ذلك ، مع ما سبق ، هو التوجيه الذى سيراعى ، فإن من المتوقع أن خبرات التلاميذ ستسير إلى ما هو أنضج وأكثر عمقا . والفكرة الرئيسية هى أننا لا بد أن نقدم الهواء كلما قربت الجذوة من الإنطفاء لكى تأخذ سبيلها فى الاشتعال أو نقدم الغذاء كلما اكتشفنا الجوع ليستمر الكائن الحى فى حياته ونمائه . إن طبيعة الإنسان تسعى إلى النمو ومعنى النمو هو السير من خبرة إلى خبرة أعمق ومن هذه إلى غيرها أعمق منها . وكل إنتاج فنى يقدمه تلميذ مهما أجاد فيه لا بد أن يكون مقدمة لإنتاج آخر أعمق منه وهذا الأخير إلى ما هو أعمق وأعمق ــ تلك سنة الحياة ولا بد لنا من أن نسير على هديها .

نظام التعليم فى انجلترا *

للأستاذ جمال خشبة
مدير الإدارة التعليمية
بمركز التنظيم والتدريب بقليوب

(أولا) تطور التعليم فى انجلترا :

لقد تطور التعليم فى انجلترا فى السنوات الأخيرة تطوراً سريعاً .. ويرجع الفضل فى هذا التطور إلى قانون تنظيم التعليم الذى أقره البرلمان الإنجليزى سنة ١٩٤٤ . والإنجليز يعتبرون هذا القانون أبعد التشريعات أثراً لأنه يحدد بداية عهد جديد من الإصلاح فى التعليم كان وليد رغبة قوية طالما نادى بها الشعب الإنجليزى منذ أمد طويل .

ولكى نعطى القارىء فكرة واضحة عن نظام التعليم فى انجلترا نذكر فيما يلى أهم التطورات التى أدت إلى اصدار قانون سنة ١٩٤٤ :

١ — قانون ١٨٧٠ :

صدر فى سنة ١٨٧٠ قانون التعليم الإلزامى الذى أصبح بمقتضاه التعليم الأولى حقاً لكل فرد من أفراد الشعب ... وتم إنشاء هيئات رسمية منتخبة تشرف على هذا النوع من التعليم وتدير شئونه من ميزانية خاصة تجمع من الضرائب المحلية .

وقد كان صدور هذا القانون خطوة أولى فى سبيل النهوض بالمدارس الأولية

---

* هذه أول مقالة من سلسلة مقالات عن نظام التعليم فى انجلترا، وقد تيسر للكاتب دراسة هذا النظام أثناء زيارته لانجلترا صيف هذا العام (١٩٥٥) .

إذ كانت جميع هذه المدارس قبل صدوره تابعة للكنيسة ، وكانت حالتها سيئة للغاية سواء من حيث المباني ، وقلة المعدات ، وعدم صلاحية المدرسين .

٢ — قانون ١٩٠٢ :

أصبح التعليم الثانوى بمقتضى هذا القانون حقا لكل فرد . . كما تم إلغاء الهيئات الرسمية المنتخبة ، وإنشاء سلطات إقليمية أصبحت نواة للحكومات المركزية الموجودة حالياً . . وأعطاها القانون حق الإشراف على جميـــع أنواع المدارس بما فى ذلك المدارس الثانوية التى بدأت فى الانتشار ، ولكن عددها كان من القلة بحيث لم يكن يتسع إلا لحوالى ١٥٪ ممن كانوا يتمون مرحلة التعليم الأولى . . ولحل هذه المشكلة فكر فى إحداث بعض التعديلات فى خطط بعض المدارس الأولية ومناهجها لتصبح قادرة على الابقاء على التلاميذ حتى سن الرابعة عشرة ممن لم تقبلهم المدارس الثانوية .

٣ — سنة ١٩٢٦ :

تزايدت مشكلة التلاميذ الذين يعجزون عن اللحاق بالمدارس الثانوية وأصبحت الحاجة ملحة إلى إيجاد حل لهم بعد أن فشلت المدارس الأولية فى تهيئة نوع التعليم الملائم لسنهم . . ففكر فى سنة ١٩٢٦ فى إنشاء نوع جديد من المدارس أطلق عليه (المدارس الأولية الراقية) يلتحق به التلاميذ والتلميذات الذين يعجزون عن اللحاق بالمدارس الثانوية ، وعلى الرغم من أن هذه المدارس قد أصابت بعض التوفيق إلا أنها عجزت عن حل هذه المشكلة إذ ظل الناس ينظرون إليها كأنها مدارس أولية .

٤ — قانون ١٩٤٤ :

وظلت المشكلة تزداد تعقيداً ، وأصبحت الحالة ملحة إلى إصلاح شامل . . وجاء هذا الإصلاح سنة ١٩٤٤ بصدور القانون الذى يعتبره الإنجليز — بحق — حجر الزاوية فى النهوض بالتعليم هذه النهضة الشاملة التى يعتزون بها ، ونستطيع أن نلخص أهداف هذا القانون فيما يلى :

[ا] تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لكل مواطن فى التعليم .

فقد شمل القانون أفراد الشعب جميعاً وأنواع المدارس على اختلاف مراحلها وانفتح الطريق أمام المواهب الفطرية ، فأتيحت الفرصة لكل فرد كى يصل إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وامكانياته من رقى ونمو عادى وروحى .

[ب] توجيه التعليم نحو اعداد المواطن القادر على تحمل مسئوليات الحياة ،

وذلك بتنميته نمواً متكاملا تتاح له فيه فرص النمو فى جسمه وفكره وروحه ونفسه وكل فرص اكتساب المهارات المناسبة لتكوين المواطن المستنير الذى أعد للحياة بنجاح فى بيئته قادراً على رفع مستوى الحياة فيها بالتعاون مع غيره من الأفراد ،

وبهذه المناسبة نص القانون على أن يكون حضور الأطفال الملزمين اجبارياً إلى المدرسة بعد أن كان يكتفى بالزام أولياء أمورهم بتعليمهم قدراً كافياً من القراءة والكتابة ومبادىء الحساب .

(ثانياً) مراحل التعليم :

يسير التعليم فى ثلاثة مراحل أساسية :

١ مرحلة التعليم الإبتدائى :

وتبدأ من سن ٥ سنوات حتى سن ١١ سنة وهذه المرحلة تنقسم إلى مرحلتين فرعيتين :

[ا] مدرسة صغار الأطفال Infant Sch. من سن ٥ إلى سن ٧ .
[ب] « الأطفال Junior Sch. « « ٧ إلى سن ١١ .

ويسبق هذه المرحلة مدارس الحضانة التى يدخلها الأطفال من سن ٣ سنوات إلى سن ٥ .

٢ ــ مرحلة التعليم الثانوى :

وتبدأ من سن ١١ سنة وتشمل :

[ا] المدرسة الثانوية النظرية Grammar Sch .
[ب] « « الفنيـة Technical Sch. .
[ح] « « الحديثة Modern Sch

نظام التعليم فى انجلترا

٣ ـ تعليم الراشدين Further Education

وتشمل مرحلة التعليم التى تلى التعليم الثانوى وتتضمن :

[ا] الكليات الفنية : مثل كليات اعداد المعلمين والكليات الصناعية والزراعية.. الخ .

[ب] المعاهد المسائية : لتثقيف الناس فى مناهج مختلفة فى أى علم أو فن وهـذه المعاهد تشبه مراكز الثقافة الشعبية عندنا فى مصر .

[حـ] خدمة الشباب : وتشمل نوادى الشباب الرياضية والاجتماعية وتشرف عليها السلطات الاقليمية والهيئات الخيرية .

[ى] الكليات الريفية : وهى لاتزال فى دور الإنشاء والغرض منها أن تكون مراكز تعليمية يذهب إليها الشباب يوما فى كل أسبوع بعد الفراغ من المدرسة للاستزادة من ثقافتهم المهنية .

(رابعاً) مدارس الحضانة :

ازداد الاهتمام بهذه المدارس بعد أن أثبتت الأبحاث التربوية الحديثة أن السنوات الأولى من حياة الطفل لها أكبر الأثر فى تكوين شخصيته وأخلاقه وعاداته وتعمل هذه المدارس على أن توفر للطفل حياة سعيدة تكون بمثابة انعكاس لليوم السعيد الذى يجب أن يحياه الطفل فى منزله . . . ولهذا زودت هذه المدارس بكل ما يمكن أن تهيء للطفل من أسباب السعادة والمرح .

وقد زرنا من هذه المدارس مدرستين يعدان من أحسن مدارس الحضانة بانجلترا هما :

(1) Chestnut Avenue Nursery Sch. Exeter.

(2) Parlmerston St. Nursery Sch. Manchester.

وتسير خطة الدراسة فى هاتين المدرستين على التالى :

٩ صباحا ـ وصول

التفتيش الصحى على الأطفال ـ استبدال الملابس وترتيبها ـ نشاط حر يشمل : الموسيقى ، الأناشيد ، الألعاب ، الرسم ، الأشغال .



إحـــدى مدارس الحضانة

١٠ صباحا ـ تناول اللبن والبسكوت .
قصص ، تمثيليات .
١١ صباحا ــ غسيل ، تمشيط الشعر
زيت سمك .
ترتيب الحجرات وتنظيمها والاستعداد لتناول وجبة الغـــذاء
والمعاونة فى اعداد الموائد .
١٢ ظهـــراً ــ تناول الغذاء
عصير البرتقـــال
غسيل الأيدى والأسنان .
١٢,٤٥ بعدالظهر ــ راحـــة .
٢,٣٠ بعدالظهر ــ استيقاظ ، غسيل ، تمشيط
لـــبن .

٣ بعد الظهر — نشاط حر كالصباح .
٣،٤٥ بعد الظهر — ترتيب الهندام والاستعداد للانصراف.

ومن المشكلات التى تواجه التعليم الآن فى انجلترا قلة عدد مدارس الحضانة فمنذ خمس سنوات كان نسبة من يذهب من الأطفال من سن ٣ سنوات إلى سن ٥ إلى هذه المدارس ١ ٪ فقط ، ولهذا تكونت أخيراً بانجلترا جمعية مدارس الحضانة The Nursery Sch. Association وهى جمعية ناشطة أهم أغراضها الدعاية للإكثار من إنشاء هذا النوع من المدارس وقد نجحت إلى حد كبير ، فارتفعت النسبة هذا العام للأطفال الذين يدخلون دور الحضانة إلى ٣ ٪ وهذه المدارس بالمجان ولا يدفع فيها الأطفال شيئاً .

(خامساً) — المدارس الابتدائية :

كلمة عامة عن المدارس الابتدائية فى انجلترا :

حدد قانون سنة ١٩٤٤ مهمة التعليم الابتدائى بأنه تعليم يلائم حاجات الأطفال الصغار ، وكان أهم تغيير جوهرى أحدثه هذا القانون قضاءه على المدرسة الأولية نهائياً والارتفاع بمستوى الباقى منها إلى مستوى المدارس الابتدائية القديمة .

وأهم ما تتميز به المدرسة الابتدائية فى انجلترا ما يأتى :

[ا] توفر الحماسة : فكل من تلقاه فى المدرسة سواء الناظر أو المدرس أو التلميذ مقبل على عمله متحمس له ، وفى كل فصل من فصولها يسود الشعور بالهدف كما يعلم كل فرد فيها علم اليقين موضوع العمل الذى يقوم به كما يعرف القصد منه .

[ب] الشعور بالطمأنينة : تتميز المدارس بأنها مطمئنة لا يسودها أى قلق شاعرة بقيمة عملها تمضى فيه لا تعوقها زيارة أى زائر مهما كان .

[حـ] شخصية المدرسة : تمتاز المدارس فى انجلترا بأن لكل منها شخصيتها المستقلة فلكل مدرسة منهجها الخاص وخطتها الدراسية ومواعيدها ونشاطها وطريقتها الخاصة ، وأهم من هذا كله فان لكل مدرسة ما تحرص على بقائه والاحتفاظ به

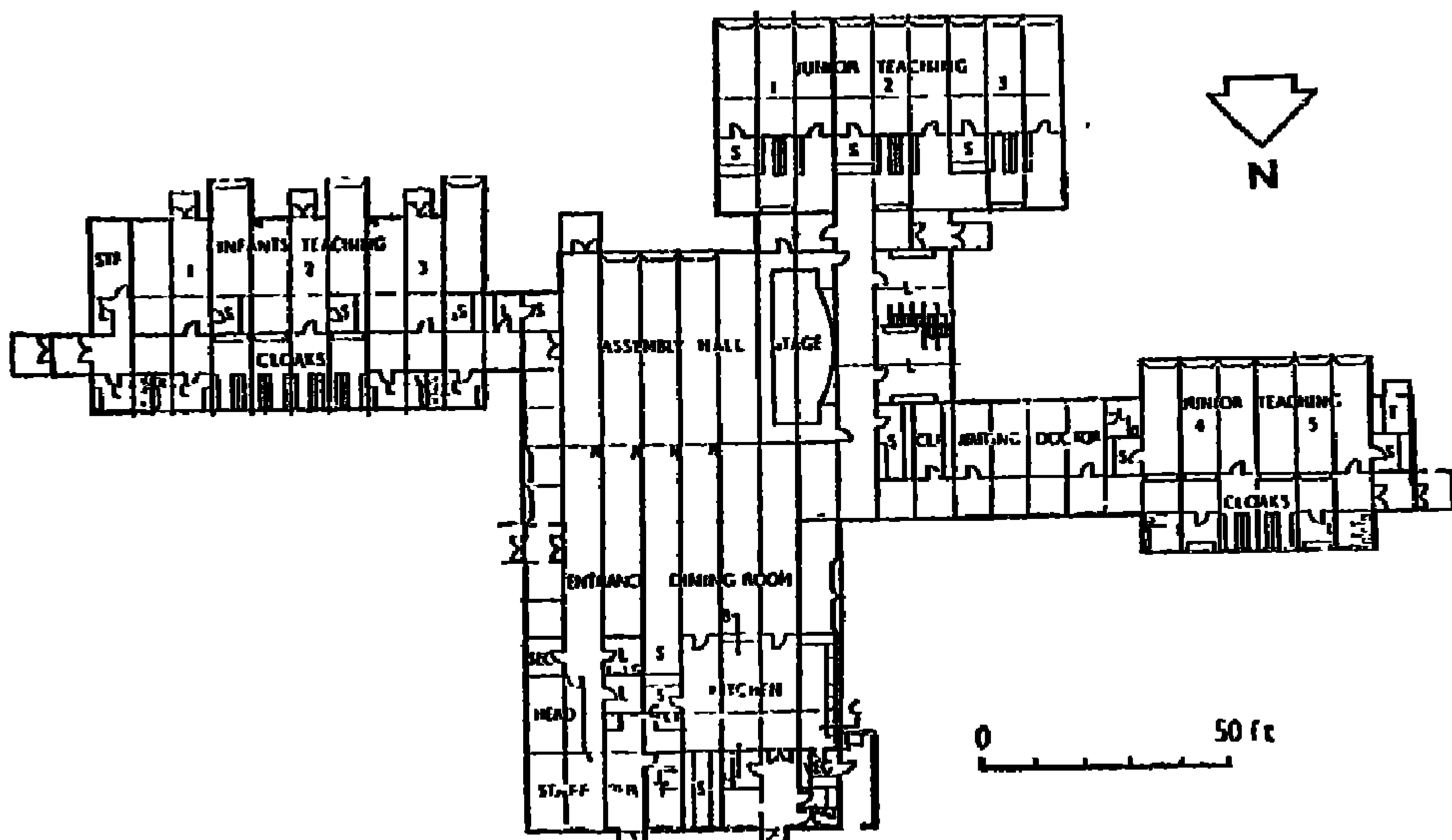
الا وهو مستوى مثلها العليا هــــذه المثل تستطيع أن تتبينها بمجرد أن تدخل المدرسة وهذه المثل هى التى تـكون شخصية المدرسة وروحها.

[ى] الشعور بالسعادة : يحس كل من يدخل المدرسـة الانجليزية لأول وهـلة أن السعادة تشع بين جوانحها ، فناظر المدرسة سعيد بمدرسته ، قضى فيها مدة طويلة ولايفكر فى أن يفارقها . والمدرس مطمئن فى عمله آمن على مستقبله لايشكو ولايتبرم ، والتلميذ سعيد بمدرسته قد اتخذ من مدرسه صفيه الأمين .

[هـ] شخصية التلميـذ : تدرك المدارس فى انجلترا وظيفتها على اعتبارها أصبحت شـــيئاً أكثر من مجرد أداة للتعليم فهى تتيح الفرصة للتفاعل الاجتماعى عن طريق مساهمة الأطفال الإيجابية فى حيـاة الجماعة كوسيلة مثمرة لتنمية شعور الفرد بمسئوليته حيال المجتمع . كما تعمل على غرس الآداب الاجتماعية عن طريق المساهمة فى اقامة الحفلات على اختلاف أنواعها ، ولهذا يسترعيك عندما تدخل المدرسة أن تجد أطفالها يلقونك ببشاشة ويمطرونك بوابل من أسئلتهم ويتحدثون إليك بطلاقة تعجب بها .

٣ ــ مبانى المدرسة الإبتدائية :

كانت المدارس الإبتدائية قبل صدور قوانين ١٩٤٤ وخصوصاً ما كان منها تابعاً



مبنى لمدرسة ابتدائية حديثة

للسلطات الدينية مهملة اهمالا ملحوظاً ، فكثير من مبانيها كان غير صالح ، ولهذا عمدت المناطق التعليمية منذ ذلك التاريخ إلى رسم سياسة بعيدة المدى فى إنشاء مبان جديدة لهذه المدارس ، وقد تم بالفعل إنشاء عدد كبير جداً منها ولا زالت المناطق تعمل جاهدة على تنفيذ هـذه السياسة فى كل عام ، ومن المعروف أن وزارة التربية الانجليزية تساهم فى ٦٠ ٪ من تكاليف هذه المبانى وتتحمل المناطق الجزء الباقى ، وقد حدث تجديد شامل فى مبانى هذه المدارس فاختفت من المبانى المشتملة على أكثر من طابق واحد كما اختفت الطرقات الطويلة وأصبح الاتجاه إلى استغلال كل مساحة ممكنة لصالح التلميذ .

والرسم المرفق يعطى صورة مبسطة عن المدرسة الابتدائية الحديثة فى انجلترا ويتبين من الرسم مايلى :

[ا] أن معظم المدارس الإبتدائية الآن لايزيد عدد فصولها عن ٨ فصول .

[ب] كل فصل يلحق به مخزن خاص يحفظ به مايحتاج إليه الفصل من أدوات رسم أو أشغال أو خرائط أو وسائل إيضاح أو لعب أو خلافه .

[حـ] يلحق بكل فصل من فصول صغار الأطفال (من ٥ إلى ٧) دورة مياه خاصة به ويلحق بكل فصلين من فصول الأطفال (٧ إلى ١١) دورة خاصة .

[ء] يوجد بوسط المبنى صالة كبيرة للاجتماعات تستعمل فى الحفلات والسينما .. الخ .

[هـ] يطلى كل فصل بطلاء ذى لون مميز له .

٤ ـ الأثاث :

ا ـ المقاعد : تعنى المناطق عناية تامة بتزويد المدارس بالأثاث اللازم لها وقد اختفت التختوت التقليدية نهائيا من الفصول وحل محلها ترابيزات ذات أدراج لكل تلميذين واحدة ولكل تلميذ كرسى خاص به ، وهذه الترابيزات والكراسى تساعد المدرس على تشكيل فصله حسب الظروف التى يقتضيها درسه فإذا اتخذت طبيعة الدرس العمل فى مجموعات صفت المقاعد كل ثلاثة أو أربعة متجاورة ، وفى دروس الاذاعة

تصف المقاعد على شكل حدوة وفى بعض الدروس الأخرى تصف رأسية أو دائرية ... الخ .

ب — السبورات : تتجه المدارس الحديثة إلى استخدام سبورات مصنوعة من صنف خاص من الزجاج وتطلى باللون الأخضر مع استخدام الطباشير الأصفر .

ح — الاذاعة : من أنجح الوسائل التربوية الحديثة فى مدارس انجلترا الآن الاذاعة المدرسية وقد أصبحت جزءاً هاما من خطة الدراسة فى كل فصل ولهذا تجد أن كل فصل فى كل مدرسة حتى المدارس ذات المبانى القديمة مزود بجهاز لهذه الاذاعة.

ى — مكتبة الفصل : كل فصل مزود بمكتبه بعضها متحرك على هيئة دولاب يمكن تحريكه بسهولة من مكان إلى آخر وبعضها مثبت فى جدران الفصل وله زجاج متحرك . والملاحظ أن المكتبة الانجليزية حافلة بكتب الأطفال الصالحة لجميع الأعمار إبتداء من سن سنتين ، ولهذا تجد مكتبات الفصول عامرة بعدد لاحصر له من هذه الكتب التى تشجع الأطفال على الاستفادة منها .

هـ — جدران الفصول : أغلب جدران الفصول مزودة بنوع من الورق المقوى أو الفلين المضغوط بلون الجدران داخل إطارات يستطيع التلاميذ استخدامها فى تعليق ما يريدون من صور فتحتفظ الجدران برونقها ونظافتها .

و — ساعة الفصل : لكل فصل ساعة ذات جرس كهربائى ينبه أوتوماتيكيا عند بدء ونهاية الحصة .

٥ — الكتب والأدوات:

تسير أغلب المناطق التعليمية على طريقة مبسطة فى تزويد المدارس بما يلزمها من كتب وأدوات كل عام وهذه الطريقة تتلخص فى الآتى :

ا — تقوم المنطقة بعمل مناقصة عامة (وهذه المناقصة تستمر صالحة فى بعض المناطق من ٣ إلى ٥ أعوام) ثم تعمل بعد تفريغها على درج أسعار من يرسو عليه العطاء فى كشوف ترسل إلى المدارس .

ب — يحدد لكل مدرسة مبلغ هو فى الغالب بالنسبة للمدرسة الابتدائية جنيه لكل تلميذ ، فالمدرسة التى عدد تلاميذها ٢٠٠ تلميذ يخصص لها ٢٠٠ جنيه وهذا المبلغ يتولى الناظر فى حدوده تزويد مدرسته بما تحتاج إليه من كتب وأدوات على أن يخصص للكتب ٧٥ ٪ من المبلغ والباقى للأدوات .

حـ — يقوم الناظر بتأليف لجنة من بعض المدرسين تتولى طلب ما يلزم المدرسة من كتب وأدوات من أى مكتبة يختارونها من المكتبات التى رسا عليها العطاء .

ء — بعد توريد الكتب والأدوات المدرسية يوقع الناظر على الفواتير المرسلة من المكتبة ويرسلها للمنطقة للصرف .

٦ — التغذية :

من اهم ما تفخر به المدارس الانجليزية الآن نظام التغذية ، والتلميذ فى المدرسة الابتدائية يتناول وجبتين :



فصل فى إحدى المدارس الابتدائية

ا ــ وجبـــة اللبن : وتقـدم لـكل تلميذ بالمجان فى تمـام الساعة العاشرة من كل صباح .

ب ــ وجبـة الغذاء : وتقدم فى الظهر وهى وجبة مطهية يدفع التلميذ عنها حوالى ٧ بنسات (حوالى ٢٨ مليما) وهذا الثمن تكاليف الطعـام نفسه وتقوم السـلطات المحلية بدفع باقى التكاليف من وقود إلى أجور الطباخين ومساعديهم .

والانجليز يعلقون على هذه الوجبة أهمية كبيرة من ناحية أنها تعطى لأطفالهم وجبة صحية مناسبة فيها كثير من الخضروات والفاكهة حتى يتعود الأطفال من صغرهم على تناولها ، وهذه الأهمية ناشئة من أن الانجليز أنفسهم يعلمون أن غذاءهم العادى فى مجموعه غير مناسب من وجوه عدة .

وكل من قارن بين الوجبة المدرسية والوجبة العادية التى يتناولها التلميذ عادة يجد الفارق الواضح بينهما ويعلم لمـاذا تفخر المدارس عن حق بهذه الوجبة .

هذا والمدرسة الحق فى إعفاء من ترى أنه لا يستطيع دفع ثمن هذه الوجبة من تلاميذها أو إعفاء البعض الآخر من نصف ثمنها حسب مقدرة التلميذ المالية .

وبهذه المناسبة يجب أن نوضح أن ناظر المدرسة لادخل له على الاطلاق بعملية التغذية. وقد سألت مرة أحد مراقبى المناطق فى هذا فقال أن ناظر المدرسة عندنا يدير المدرسة ولا يفهم مطعمها والمسئول الأول عن عملية التغذية هو الطباخ وتسير العملية من الناحية الإدارية كما يأتى :

ا ــ تقوم المنطقة بعمل مناقصة عامة للأغذية .

ب ــ يقوم المتعهد الذى رساعليه العطاء بتوريد ما يلزم للمدرسة ويتولى الطباخ ومساعديه (وهما اثنان غالباً) باسـتلام الأصناف دون حاجة إلى حضور الناظر أو أى مدرس .

حـ ــ يوقع الطباخ على الفاتورة باستلام الأصناف ويرسلها للمنطقة التى تتولى حساب المتعهد آخر كل شهر .

٧ — نظام النقل :

ا — لا تجرى أى امتحانات لصغار الأطفال من سن ٥ إلى ٧ .

ب — بالنسبة للأطفال من سن ٧ إلى ١١ يجرى لهم اختباران ـ اختبار فى نهاية كل فترة لأن السنة الدراسية فى المدارس الانجليزية تحتوى على فترتين :

فترة من أول سبتمبرحتى أواخر ديسمبر (ثم يمنح التلاميذ الإجازة الصيفية وقدرها ٦ أسابيع) ويلاحظ أن المدارس تمنح كذلك اجازة ٣ أسابيع فى عيد النيروز .

والمقصود بهذه الاختبارات معرفة قوة التلميذ ليمكن وضعه فى المجموعة المناسبة له وليس القصد منها رسوب التلميذ فى فرقته ومع ذلك فاذا رأى المدرس أن نتيجة الاختبار جاءت مخالفة لما يعتقده أخذ برأى المدرس، ونتيجة لهذه الاختبارات ولرأى المدرس يقسم التلاميذ إلى مجموعات حسب قواهم .

وأحب أن أشير هنا إلى نقطة فى غاية الأهمية وهى : أننا خلال زيارتنا للمدارس فى شهر يولية سواء كانت إبتدائية أو ثانوية وجدنا كل هذه المدارس قد انتهت من إعداد كشوف التلاميذ فى الفرق المختلفة للسنة الجديدة كما انتهت من عمل جداول المدرسين وتزويد المدارس بالكتب والأدوات وكل ما تحتاجه المدرسة فى السنة الدراسية الجديدة .

٨ — نظام اختيار التلاميذ للمداس الثانوية :

من المشاكل التى لا تزال تشغل بال رجال التربية فى انجلترا اختيار التلاميذ الذين يصلون إلى سن الحادية عشرة لأنواع المدارس الثانوية المختلفة . فلا يزال الآباء يحرصون على الحاق أبنائهم بالمدارس الثانوية النظرية لأنها أضمن طريق للوصول إلى الجامعة وقد أدى هذا كما جاء بتقرير نقابة المعلمين بإنجلترا نشرته من سنوات إلى أن المدارس الإبتدائية قد أدى بها التنافس فى سبيل الحاق تلاميذها بهذه المدارس إلى الانحراف عن أداء مهمتها الأساسية من تربية أبنائها التربية الحقة ،وقد يكون للمدارس الإبتدائية بعض العذر لأن الآباء أصبحوا يحكمون على مستوى المدرسة

الإبتدائية بمقدار عدد التلاميذ الذى ينجح منها للحاق بالمدرسة الثانوية النظرية .

ونظام اختيار التلاميذ للمدارس الثانوية النظرية يختلف فى كل منطقـــة عنه فى الأخرى، وقد درست النظام المتبع فى أكثر من ثلاثة مناطق مختلفة وأعتقد أن أحسن هذه النظم هو النظام الذى تسير عليه منطقه بدفورد وهو يسير كالآتى :

تكلف المنطقة أحد البيوت أو المؤسسات التربوية المشهورة بعمل اختبارات مقننة تشمل ٣ أنواع من الاختبارات: اختبار ذكاء واختبار فى اللغة الانجليزية واختبار فى الحساب . وكل من هذه الاختبارات يحتوى على ١٠٠ سؤال تقريبا والزمن المحدد له ٤٥ دقيقة ثم تسير الاختبارات فى المراحل الآتية :

ا — عندما يصل التلميذ إلى سن ١٠ سنوات وفى أول سبتمبر يعطى الإختبار الأول فى الذكاء .

ب — بعد مضى ٣ شهور من نفس السنة أى فى نوفمبر يعطى اختبار ذكاء آخر وفى نفس الوقت يعطى اختبار فى الحساب وآخر فى اللغة الانجليزية وتسجل نتائج هذه الاختبارات جميعا .

حـ — فى السنة الثانية أى عندما يصل سن التلميذ إلى ١١ سنة تعاد عليه الاختبارات بنفس النظام السابق .

ء — تسجل نتائج هذه الاختبارات الثمانية ويلاحظ أنها أجريت فى أربع حالات مختلفة وفى فترات متباعدة .

هـ — تكلف المدرسة بكتابة تقرير عن كل تلميذ (فى سن ١١) ويطلب منها ترتيبهم حسب كفايتهم (Order of merit) وأمام كل تلميذ رأى المدرسة فى فى الحاقه بالمدرسة الثانوية النظرية .

و — إذا نجح التلميذ فى الأربع اختبارات الأخيرة تقرر قيده بالمدرسة الثانوية النظرية مهما كانت نتائج الاختبارات الأربعة الأولى .

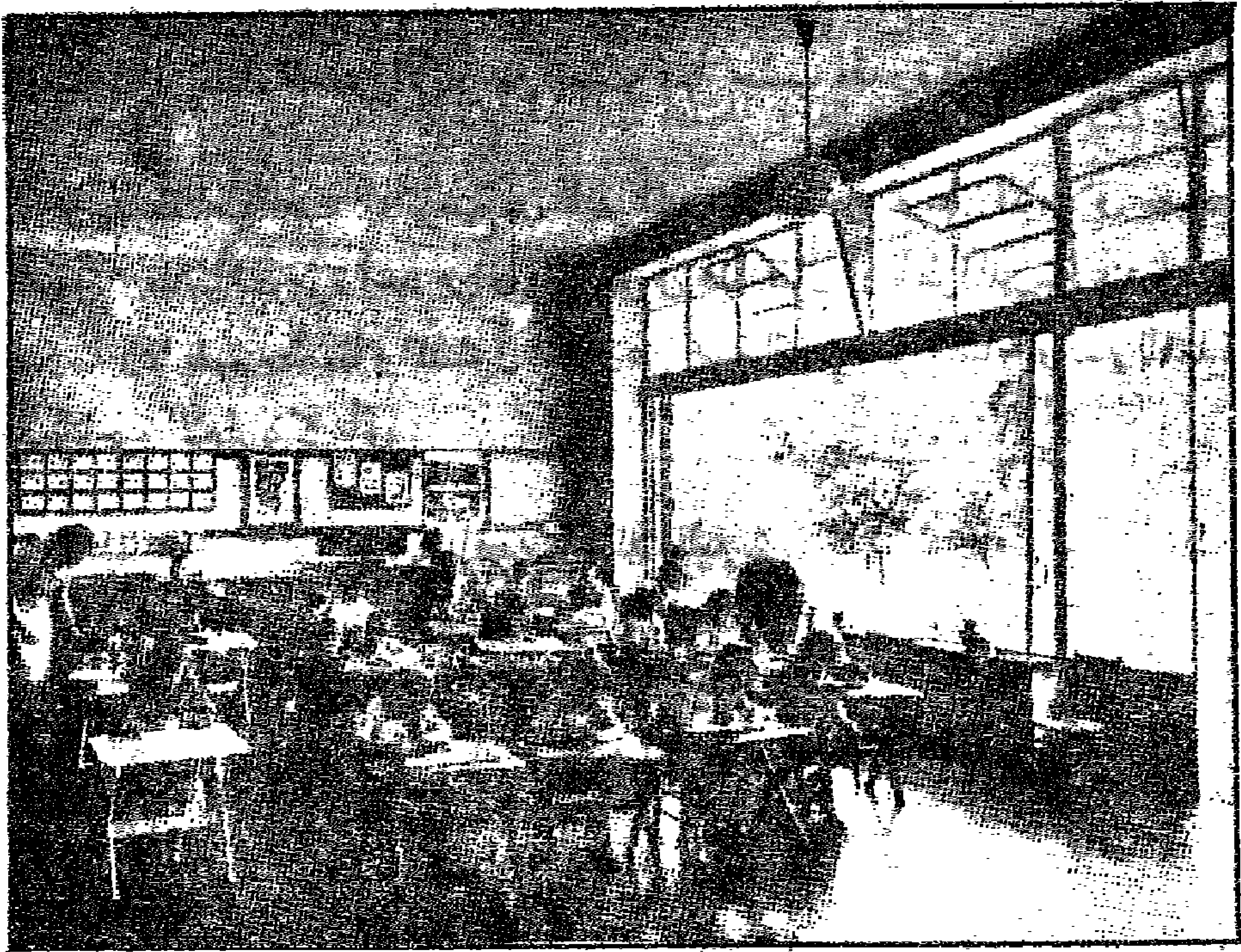
ز — وإذا كانت نتيجته فى الأربع اختبارات الأخيرة غير مرضية وكان رأى

الناظر فى جانب التلميذ يرجع إلى الأربع اختبارات الأولى ، فان كان ناجحا فيها قيد وإلا صرف النظر عنه .

ز — يجوز اعادة الاختبارات للمرة الثالثة اذا اضطر أحد التلاميذ لعدم حضور إحدى الاختبارات السابقة بسبب المرض أو أى عذر قهرى .

ح — إذا اعترض ناظر المدرسة بعد كل هذا على نتيجة تلميذ ألفت لجنة خاصة لاختباره شفويا .

ط — يجوز عندما ينتقل التلميذ إلى المدرسة الثانوية الحديثة ويصل سنه إلى ١٣ سنة ويظهر تقدما محسوسا ويؤيده ناظر مدرسته بتقرير فى صالحه أن يعقد له اختبار يؤهله للانتقال إلى المدرسة الثانوية النظرية .



تعليم الطهى فى إحدى المدارس الثانوية الحديثة

تجربة فى تدريس منهج البيئـــات
للسنة الأولى الثانوية

للسيدة ثريا حبيب
المدرسة بمدرسة الجيزة الثانوية للبنات

بدأ العام الدراسى ولم يكن الكتاب المدرسى قد وصل بعد،وأخذت أبسط أمام تلميذاتى منذ الدرس الأول موضوعات المنهج واتجاهاته ، فبدأن يدركن أنه يتعلق بدراسة أنماط الحياة البشرية فى بيئات تختلف عن بيئتهن ، فوجدت فى نفوسهن هوى وميلا شديداً للتعرف على حياة الشعوب فى جهات بعيدة عنهن فطلبت منهن أن يتعاون فى الحصول على مادة دروسهن — ومما لا شك فيه أنهن عجبن بادىء الأمر بعض الشىء لهذا التكليف الذى لم يعهدنه من قبل ، فلم يكن يخطر ببالهن أن المعاونة الحقة فى تحصيل المادة من جانبهن يعتبر من الأمور الممكنة ، ولكنهن ما لبثن أن أحسن أن فى مجرد اقتراحى عليهن مثل هذه المعاونة معنى الثقة بهن وبقدرتهن على بذل الجهد والتعاون . فبدأن يظهرن تدريجيا دورهن فى إشعارى بأنهن عند حسن ظنى بهن وفى مقدورهن أن يساهمن بقسط وافر من تحصيل مادة دروسهن .

تقسيم العمل على التلميذات :

تناقشت أنا وتلميذاتى فى وسائل تنفيذ ما اتفقنا عليه وانتهينـــا إلى تقسيم موضوعات المنهج بين الفصول الستة بحيث يتخصص تلميذات كل فصل فى دراسة نمط من أنماط الحياة البشرية وبذلك يصبح العمل موزعا سهلا ميسراً ، وبعد ذلك تركت الحرية التامة لكل فصل كى يختار البيئة التى يرغب فى دراستها وما يتعلق بهذه الدراسة من جمع الصور والعينات والمعلومات . وبعد مناقشة وتفكير تم توزيع البيئات على النحو الآتى :

تخصص الفصل الأول فى دراسة البيئة الساحلية .
» » الثانى » » بيئة الصحراء الجليدية .
» » الثالث » » » الصحارى الحارة.

تخصص الفصل الرابع فى دراسة بيئة المراعى الحارة (السفانا).
« « الخامس « « الغابات الحارة .
« « السادس « « « « الباردة .

بدأت تلميذات كل فصل يحددن جوانب العمل المطلوب منهن ثم يرسمن خطة كاملة للتنفيذ ، وقد استلزم الأمر تقسيم أنواع النشاط عليهن كل على حسب ميلها ورغبتها، فقد كان واضحاً لهن منذ البداية أنهن مسئولات عن جمع معلومات وحقائق عن البيئة التى تخصصن فى دراستها ،كذلك جمع صور وعينات ورسوم توضح أفكارهن وتركت الحرية لكل تلميذة داخل فصلها كى تنضم إلى إحدى المجموعات الآتية :

المجموعة الأولى وتقوم بعمل لوحات تمثل حياة السكان .
« الثانيـة « برسم مظاهر الحياة النباتية والحيوانية .
« الثالثـة « « الخرائط وعمل التوزيعات .
« الرابعة « بعمل أنموذج مكبر يمثل البيئة .
« الخامسة « بجمع عينات تمثل منتجات البيئة .
« السادسة « بزيارة المفوضيات ومكاتب السياحة .
« السابعة « بكتابة أبحاث صغيرة عن مختلف مظاهر الحياة .

ولم يكن هذا التقسيم صعباً فقد كان من حق أية تلميذة أن تقوم بنشاط آخر غير نشاط المجموعة التى تنتسب إليها إذا آنست فى نفسها القـدرة على بذل المعونة فى ميدان آخر غير الميدان الذى تساهم فيه ما دام الجميع يهدفن إلى غاية واحدة .

الخطة فى دور التنفيـذ :

سار العمل فى أول العام الدراسى سيراً حثيثاً ثم اتسعت خطواته رويداً رويداً ولعل العلة فى ذلك أن مثل هذه الطريقة كانت جديدة عليهن كما أن الثقة بأنفسهن كانت لا تزال فى مرحلة طفولتها، إذ كنت ألحظ أنهن يخشين النقد والتجريح من الزميلات كلما أتينا بشىء جديد شككن فى إتقانه وخاصة أن نقد التلميذات لم يكن نقداً للبناء فى كثير من الأحيان أى لم يكن منزها عن الرغبة فقط فى التجريح الذى تبعثه مجرد المنافسة الفردية التى تزكى روح الحقـد والغيرة بين التلميذات ،حتى جاء الوقت الذى

أدركن فيه أن طبيعة العمـــل الجمعي الذى يهدف إلى غاية واحدة يحتاج إلى جهود متكاتفة متآزرة متعاونة بعيدة كل البعد عن روح الهدم والمنافسة التى لا طائل منها .
ويمكن تلخيص خطوات التنفيذ فيما يلى :

١ — الحصول على المعلومات :

طرقت التلميذات أبواباً عديدة للحصول على المعلومات التى تمكنهن من كتابة تقرير واف عن بيئتهن ثم لتحويل فصلهن إلى ما يشبه المعرض الذى يعطى الجو العام للبيئة، فأتين بكل ما استطعن الإتيان به من كتب عربية تعالج موضوعاتهن ثم قمن بزيارات ورحلات للمفوضيات والسفارات ومكاتب السياحة للحصول على مطبوعات وصور، فأقبلت أقلية على مساعدتنا وأحجمت الغالبية عن تقديم يد المساعدة لنا .

ولجأنا إلى إدارة السينما نطلب أفلاما تعالج موضوعاتنا فأمدتنا بقائمة من الأفلام العديدة التى تخدم منهجنا ، فطلبنا بعضاً منها ولكن أحلامنا تبخرت حينما علمنا أن المنطقة لا تمتلك إلا فيلما واحداً يعالج بيئة واحدة أو جزءا من بيئة وهو فيلم عن حياة الاسكيمو. أما الأفلام الباقية فقيل إنها موزعة على مناطق أخرى فى أنحـــاء متفرقة من الجمهورية والسبيل إلى الحصول عليها محفوف بالعقبات إذ أن الوزارة دأبت (كما قيل لى) على أن تشترى نسخة واحدة من كل فيلم تتخاطفه المناطق وتحاول كل منطقة أن تحتفظ بما يصلها من أفلام .

واتجهت إلى إدارة المدرسة أطلب مساعدتها لتأنى شراء ما نحتاجه من صور وكتب ولم أجد من السيدة المربية الفاضلة ناظرة المدرسة سوى كل تشجيع . وقد استطعنا بما أمدتنا به من مال شراء صور كبيرة تمثل حياة الشعوب فى البيئات المختلفة وأخرى صغيرة لمختلف أنواع الحيوانات والطيور ، ثم قمنا بشراء بعض المراجع الأجنبية ووقفت اللغة الأجنبية عقبة فى سبيل استفادة التلميذات من هـذه الكتب استفادة مباشرة لذا اضطررت إلى ترجمة فصول أو بعض من فصول من كتب مبسطة تناسب مستوى التلميذات.

ثم قامت التلميذات بغربلة المعلومات المختلفة التى توصلن إليها من مصادر مختلفة متباينة فكدن ينبذن جميع ما كتبنه قبل أن يطلعن على التراجم من المصادر الأجنبية وشعرن بشعور من الازدراء لمعظم المراجع العربية لأنها لم تشبع شغفهن ورغبتهن فى

التعرف على مختلف مظاهر الحياة داخل بيئتهن فأقبلن على المراجع الأجنبية التى وجدن فيها بعض ما كان يشعرن بالحاجة إلى معرفته .

ولن يفوتنى فى هذا المجال أن أشكر أولياء أمور الطالبات الذين جعلوا مشكلتنا مشكلتهم فأقدموا على مساعدتنا بشتى الوسائل والطرق . فنهم من صحب إبنته إلى مكاتب السياحة وغيرها من الهيئات بحثاً عن المعلومات ، ومنهم من أمدنا بمعلومات مستمدة من خبرة شخصية نتيجة لزيارة مباشرة، ومنهم من أرشد إبنته إلى كتاب أو مقال أو ساعدها فى ترجمة بعض صفحات . وباختصار فقد كانت مساعدات أولياء الأمور فى جميع الحالات نافعة وقيمة .

٢ — تحويل الفصل إلى معرض يعطى الجو العام للبيئة:

صحب جمع المعلومات من المصادر الأصلية وجه آخر من أوجه النشاط وهو محاولة إبراز هذه المعلومات على شكل صور ورسوم ونماذج توضح حياة السكان فى البيئات الأخرى ، والدور الذى يقوم به كل من الرجل والمرأة من السعى وراء الرزق وكفاحهم مع الظروف الطبيعية ومظاهر انتصارهم على هذه الظروف ووسائل استغلال بيئتهم بدائية كانت أو معقدة ومدى نجاحهم أو اخفاقهم فى هذا الاستغلال - بيئتهم. نباتاتهم الطبيعية وزراعاتهم - حيواناتهم المستأنسة والمتوحشة - مساكنهم وملابسهم ومأكلهم ومشربهم مما يوضح مظاهر النشاط فى البيئات المختلفة ، كما قام عدد منهم برسم خرائط توضح مواقع الأقاليم التى تتضمنها البيئات .

وقامت التلميذات بمهمة تزيين فصولهن بالصور والرسوم والخرائط والنماذج حتى منتجات البيئة فقد حاولن عرضها بشكل جذاب على رفوف ثبتت بالفصول المختلفة وبذلك تحول كل فصل إلى معرض يعطى الطابع العام للبيئة التى تمثلها .

وقد تنافست الفصول فى هـــذا المضمار تنافسا هادئا أول الأمر ثم أصبحت المنافسة حامية الوطيس لأنهن فى تزاور مستمر من فصل لآخر ملاحظات نشاط مجموعتهن ونشاط المجموعات الأخرى ناقدات لغيرهن ولأنفسهن حريصات على أن يتصدر فصلهن الفصول الأخرى. وكم أعجبنى كيف تتفنن تلميذاتى فى تجديد الثوب الذى يعرضن فيه معلوماتهن، فهذه زهرية عليها منظر اسكيمو آيب بصيده، وهذا طبق فخارى عليه منظر راع سودانى يدفع ماشيته أمامه — وغير ذلك من الابتكارات الفنية

اللطيفة التى خرجت بالمعلومات من نطاق الجفاف إلى نطاق الحياة والحيوية والذوق الجميل .

ولن أبالغ إذا ذكرت أنه مامر أسبوع واحد بدون تجديد فى مختلف أنواع الصور والرسوم. وقد ألهب حواس الفصول المختلفة تشجيع باقى المدرسات لهن إذ قد لفت نظر حضرات الزميلات نشاطهن فأخذن يقارن بين أعمال الفصول المختلفة ويزكين هممهن بالتعليق والنقد .

وقد كانت التلميذات حريصات على أن يشعرننى بقدرتهن على العمل والإنتاج وبذوقهن الحسن فى تزيين الفصول وكم كان الموقف حرجا حينما تلحنى تلميذاتى بالقرب من فصولهن فى أوقات الفراغ، فقد كان من العسير على الإفلات من الحاحهن بضرورة دخولى الفصول لأرى الجديد والتجديد — وفى الواقع لقد استطاعت الطالبات تدريجيا تحويل فصولهن إلى ما يشبه المعارض التى تعطى الأجواء العامة للبيئات التى يدرسونها — ولا يسعنى فى هذا المجال إلا أن أقدم شكرى لزميلتى مدرستى التربية الفنية بالمدرسة اللتين عاونتانا معاونة فعالة ولم يضنوا علينا بوقت أو مجهود إلا بذلته عن طيب خاطر فلولاهن لما استطاعت الرسوم والصور أن تطبع بطابع فنى جميل ولما استطاعت الفصول أن تكتسب ذوقا حسنا فى تزيينها .

ويسرنى أن أنوه بروح التعاون والتسامح التى نمت تدريجيا بين التلميذات بإدراكهن أن العمل ينسب لهن كمجموعة أكثر منهن كأفراد. وكثيرا ما كنت ألاحظ مساعدة تلميذة لزميلتها فى اتمام عمل بدأته الأخرى لأنها آنست فى نفسها القدرة على اتمامه أكثر من زميلتها — بل لقد اتسعت عاطفة التلميذات رويدا رويدا . وكثيرا مالاحظت نوعا من التعاون بين أفراد الفصول المختلفة فقد سادت وخاصة فى أواخر العام الدراسى — روح من التسامح والتسامى بين أفراد الفصول المختلفة لأنهن شعرن أنهن جميعا يسرن فى طرق عديدة توصل إلى هدف واحد موحد وهو دراسة منهجهن دراسة صحيحة واستيعاب مادته استيعابا حسناً .

وقد تم هذا النوع من النشاط بالرغم من أن امكانيات المدرسة لم تسمح بتخصيص حجرة للنشاط الجغرافى لذا فكثيرا ما كنت أتطفل وتلميذاتى على حجرات حضرات المدرسين الأوائل لننجز أعمالنا .

٣ ــ أحاديث التلميذات لزميلاتهن :

قام كل فصل قرب نهاية العام الدراسى بكتابة تقرير واحد عما حصله من معلومات وخبرات، وتوليت مراجعة هــذه التقارير وتصحيحها واستكمال ماينقصها واعادة صياغة بعض أجزائها، ثم انتدب كل فصل عدداً من التلميذات ينوب عن باقى المجموعة لعرض ماوصل إليه من معلومات وخبرات على تلميذات الفصــول الأخرى وقد استمر هذا النشاط أكثر من ثلاثة أسابيع .

وبدأ موسم الأحاديث وكان يتناوب على الفصل الواحــد عدد من التلميذات لايقل عن خمسة يمثلن الفصول الأخرى وكانت شخصيات المتكلمات تتغير من فصل لآخر إذ كان من المستحسن الا تستأثر طالبة واحدة بالأحاديث فى باقى الفصول دون غيرها من الزميلات ، لذا فقد كان هناك عدد من المتحدثات ينبن عن الفصل الواحد ويتغيرن من فصل لآخر .

وخشيت بادىء الأمر فشل هذه الأحاديث نتيجة عبث المستمعات وصخبهن لأن المتحدثة تلميذة لامدرسة ونتيجة لتهيب المتحدثات لمثل هذه المواقف ولكن منذ بدأنا الحديث الأول أدركت خطأ توقعى لإخلال المستمعات بالنظام،ولست بمبالغة أنهن قد أنصتن لزميلاتهن أكثر مما كن ينصتن لى فقد تتبعن كلامها بآذان صاغية حريصات على ألا تفلت منهن شاردة ولا واردة ، ولا عجب فى ذلك فإن مجرد تغيير شخصية المتكلمة من مدرسة إلى تلميذة يحــدث نوعا من الجدة والتنويع يسترعى الانتباه ــ كما كانت التلميذات فى شوق ونهم لمعرفة مدى ما حصلته الزميــلات فى الفصول الأخرى ثم كان لطرافة ما تحدثن به أثرا فى اجتذاب انتباه التلميذات لأنه يتعلق بحياة الناس من بيئات تختلف عن بيئتهن .

أما موقف المتحدثات فمما لاشك فيه أن منهن من وجدت نوعا من الحرج وتلعثمت وتصببت عرقا حينما بدأت تتكلم لأنها أحست برهبة الموقف حينما ساد السكون الفصل فى انتظار وتوقع لسماع ماسوف تتحدث به لهن، ولكن هذا التوتر كان لايلبث أن يزول فى معظم الأحيان حتى إذا بدأت المناقشة التى تعقد عادة بعد انتهاء الأحاديث كانت تسترد المتحدثة هدوء أعصابها لأن الفصل كان يسوده نوعا من الألفة والمناقشة الهادئة المبنية على الرغبة فى المزيد من المعرفة. ولم يكن دورى فى هذه المناقشة سوى

دور المنظم — وكانت تنهال فى العادة على المتحدثة عـــدد وافر من الاستفهامات والاستفسارات وحينئذ كانت تشعر المتحدثة بأنها الوحيدة فى المجموعة التى تستطيع أن تجيب على هذه الاستفسارات وهذا يكفى لإكسابها الثقة بالنفس .

أبرز ما حققتـه الطريقـة :

لقد حققت الطريقة أهـــدافا متنوعة إلى جانب الهدف التقليدى وهو تحصيل ما يتضمنه منهجهن من معلومات وخبرات نذكر من هذه النواحى ما يأتى :

١ — اشتراك التلميذات فى نواحى النشاط المختلفة كل حسب ميلها واستعدادها .

٢ — تعاون التلميذات فى سبيل تحقيق هدف واحد .

٣ — نمو ميل شديد عند التلميذات نحو التعرف على حياة السكان فى الجهات الأخرى من العالم .

٤ — اعتماد التلميذات على أنفسهن فى تحصيل المعلومات من مصادر مختلفة والشعور بتلك المسئولية .

٥ — اكتساب معلومات حية وخـــبرات مفيدة تختلف كثيرا عن معلومات الـكتب الجافة .

٦ — نمو روح الصداقة والتقدير والارتياح عند التلميذات نحو الشعوب الأخرى

٧ — نمو القدرة على الحكم الصحيح على الأمور، فقد أصبح فى مقدور التلميذات نتيجة للقراءات التى قمن بها أن يميزن بين الغث والسمين وأن يتعرفن تدريجيا على كل مالا يتمشى مع روح المنهج .

٨ — نمو الذوق الفنى لدى التلميذات وذلك فى أثناء قيامهن بتزيين فصولهن ومنافستهن فى هذا الميدان .

٩ — تحمل الفشل بروح عالية وبذل الجهد حتى آخر الشوط — إذ اعترض طريق التنفيذ الـكثير من العقبات والصعوبات فـكن يستسلمن فى البداية لليأس كما أن عـدم تقدير معروضاتهن فى معرض نصف السنة جعلهن يشككن من سلامة الطريق الذى يسلـكنه ؛ إلا أن تشجيعى المستمر لهن جعلهن يعتدن مقابلة الصعاب بصدر رحب والفشل بروح عالية تستلزم إعادة بذل الجهد والمضى فى الطريق حتى آخر الشوط .

اقترا حات :

١ — تزويد مكتبات المدارس بالمراجع والكتب المناسبة للتلميذات .

٢ — تشجيع التأليف والترجمة في ميدان الجغرافية الاجتماعية .

٣ — تزويد المدارس بأجهزة للعرض السينمائي وإيجاد مراكز في كل منطقة مزودة بالأفلام المناسبة .

٤ — العمل على تخصيص حجرات داخل المدارس لمختلف أنواع النشاط .

٥ — الاتصال بالمفوضيات والسفارات ومكاتب السياحة للتفاهم معها في إعداد كتيبات مناسبة للتلميذات باللغة العربية عن حياة الشعوب التي تمثلها .

٦ — مضاعفة العناية بأمر الإذاعة المدرسية .

٧ — العمل على إيجاد معرض دائم للكتب المدرسية والمراجع ومعينات التدريس في كل منطقة .

٨ — جعل متخصصين في كل مادة في المعارض حتى لا تستبعد الخطط الجديدة في المواد المختلفة .

التحايل لإنجاح فنون الأطفال

للأستاذ سعد الخادم
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

لا يخفى على أحد الطريقة القديمة التى كان يتبعها مدرس التربية الفنية فى حث التلاميذ على النقل أو الاقتباس من أعمال الكبار ورسومهم ، أو تشجيعهم على الشف فى بعض الأحيان واستغلال جملة وحدات من مصادر مختلفة فى تكوين صورة أو تكملة أجزاء من رسومهم ، وإرشادهم إلى طريقة خاصة فى التظليل و تبسيط الخطوط أو تدريج الألوان ومزجها .

ولقد بطلت فعلا معظم هذه الوسائل ، فلا نصادفها إلا فى حالات نادرة جداً .

ولكن هذا لا يعنى أن أثر المدرس وتحايله لإخراج أعمال التلاميذ فى الصورة التى يرغبها قد انتهى ، وأن جميع ما نشاهده من رسوم الصغار تعبير فطرى صادر عن تلقائيتهم .

فقد كشفت الدراسة والفحص الدقيق أن أثر المدرس فى تلاميذه يتخذ مظهراً جديداً حسب ما يتفق مع الذوق العام ، فاذا كان الرأى العام يتطلع إلى الفنون البدائية والفطرية فمن اليسير أن يحول دفة الإنتاج نحو هذه الاتجاهات الفنية فيرسم تلاميذ المدارس جميعاً ما يشبع هذه الرغبات ويتفق معها .

وتدخل المدرس فى أعمال تلميذه الذى قد ينقل صور الكبار ويشفها أو يرسم صوراً على النمط الفارسى ، أو الفن الحديث تحت ضغط المدرس ، عيب تربوى لأنه يعوق تعبير التلميذ ويحول دون تطوره الطبيعى .

فهناك طريقتان فى تدريس الفنون — إحداهما تهتم بالنتائج فتهدف إلى تحقيق

النجاح بأية وسيلة ولو كانت على غير أساس تربوى . والأخرى تهتم أساساً بتطور تعبير التلميذ . ويتطلب تحقيق هذا الهدف مرانة طويلة من جانب المدرس ، لأن تطور التلميذ فى الرسم تتخلله فترات يتعثر فيها ويتذبذب ، ويستمر عادة فى طور التجربة مدة طويلة قبل أن يظهر تعبيره فى صورة مكتملة أو لافتة للنظر . فليس تطور الطفل من السهولة واليسر بدرجة تجعله ينتج أعمالا رائعة كلما خط على لوحة خطاً بقلمه ، وليس فى إمكانه إبداع صورة مكتملة فى كل درس جديد من دروس الرسم . ويحاول بعض المربين تفادى فترة التحضير والاعداد والتردد هذه بالتحايل على طبيعة التلميذ وجعله يبدع فى كل لوحة يرسمها ، كأنما التلميـــذ هو الدجاجة التى تبيض كل يوم لصاحبها بيضة ذهبية ، وكأن هدف التربية الفنيـة تحقيق إنتاج سريع بأية وسيلة .

ويحسن قبل التسرع فى إبداء إعجابنا بجميع ما ينشر ويعرض عن فنون الأطفال أن نتبين ما يصدر عن الطفل عن قصد وما يصدر عنه عفواً أو ما يصدر عنه بإيحاء من المدرس .

وسنعرض فيما يلى بعض سبـــل التحايل غير التربوية التى تأتى بنتائج سريعة لافتة للنظر .

أولا : ـــ يعـــلم جميع من يدرس التربية الفنية فى المرحلة الابتدائية أن نسبة نجاح دروس الطباشير الملون (الباستل) تزداد زيادة واضحة جداً عندما يرسم التلاميذ أنفسهم على صفحات بلون فاتح كاللون السمنى مثلا .

فعامل النجاح مرتبط إلى حد بعيد بأرضية اللوحة التى يرسم عليها التلميذ ، ولذلك قد نصادف نتائج مميزة لبعض التلاميذ ولكن لا يلبث أسلوبهم أن يرتد متى تغيرت أرضية الرسم .

فنرى إنتاج التلميذ الواحد لا يتأثر بالقفزات التى تنتاب عمله بين حين وآخـر ، فمتى زالت العـوامل المؤثرة عاد إلى ما كان عليه من قبل ، ويستمر هذا دون تغيير

حقيق . ويمكن بهذه الطريقة أن يفتعل المدرس نتائج ممتازة متوفرة متى رأى ضرورة ذلك .

ثانياً : — نرى جزءاً كبيراً فى رسوم هذه المرحلة لا يهدف فيها التلميذ إلى إيجاد وحدة تجمع بين العناصر التى يرسمها . فهو يرسم عادة جملة صور تمثل أحداثاً زمنية مختلفة ، فقد يعبر عن هذه الأحداث ويحيط كلا منها بمربعات أو مستطيلات متراصة أو متداخلة ، قد ينتهى بعضها خارج حدود الصفحة .

ومن النادر أن تنفرد صفحة كراسات الرسم بتصميم واحد مطابق لأبعادها ، ولكن يمكن التحايل على هذه الظاهرة بتوحيد مظهر تلك الوحدات والمجموعات المفككة التى يرسمها التلميذ ، وجعلها تبدو صورة متكاملة بدرجة تلفت النظر ، وذلك بحث الطفل أو التلميذ على تلوين أرضية رسمه بلون يظهر الأشكال ويجمع بينها برغم الحدود والفواصل التى قصدها التلميذ فى بداية رسمه .

فاذا توافرت الحساسية اللونية عند المدرس يمكن أن ينكشف لون الأرضيات التى يحتاج إليها كل تلميذ ، حتى لو كان تعبيره بسيطاً محدوداً . ولكن لا يستفيد التلميذ غالبا من هذا التحايل إلا فى حدود ضيقة لا تتعدى التشجيع والحث على العمل . وقد نرى هذا التلميذ نفسه فى ظروف مماثلة يرتد إلى حقيقته متى زال عنه أثر المدرس .

ثالثاً : — إن رسم التلميذ كما ذكرنا مكون فى حالات كثيرة من جملة طبقات الواحدة فوق الأخرى ، فكل طبقة من هذه الطبقات تمثل حقباً زمنية أوصورة قائمة بذاتها كالصور المتراصة فى الحالة الأولى ، إلا أن التلميذ فى هذه الحالة لا يقصد من رسمها بهذه الطريقة إيجاد تداخل بين عناصر الصور المختلفة التى يرسمها ، فهو يرى فى كل طبقة من طبقات رسمه بداية جديدة .

ونلمس هذه الظاهرة بجلاء فى الفصول الأولى من المرحلة الابتدائية ولا سيما فى دروس الباستيل ، ففى النصف الأول من درس الرسم يبدع التلاميذ فى التعبير عن أحد مناظر الموضوع ، وما أن تتقدم الحصة حتى تطمس معالم الرسم برسوم ثانية أو ثالثة ، حتى تختلط الوحدات بعضها ببعض وتفقد دلالتها وتبدو الرسوم كأنها

تخطيطات عشوائية، والمدرس الذى يرغب فى عرض بعض أعمال هذه المرحلة يعرض عادة الطبقة الأولى من الرسوم ، أى يعرض الرسوم قبل أن يتممها التلميذ . فهذه الرسوم تبدو كاملة فى نظر المدرس ، فى حين أن التلميذ يراها ناقصة .

رابعاً :ـ تستمر هذه الظاهرة بعد هذه السن حيث تتخذ مظهراً آخر نلمسه فى طريقة استخدام التلميذ للألوان إذ نراه يستخدم كل لون من الألوان التى أمامه على حدة ، ومن النادر جداً أن يتعمد الخلط أو المزج بين الألوان فهذه الألوان تتداخل أحياناً ـ وعن غير قصد لتلوين التلميذ عدة طبقات لونية الواحدة فوق الأخرى كأنها رسوم جديدة ، وحينئذ توجد نوعاً من التوافق اللونى غير المقصود ، قد نعجب به دون أن يكون للتلميذ أى فضل فى تحقيقه ، كما لا تدل على نبوغه أو تفوق حساسيته اللونية . وقد يستغل المدرس هذه الظاهرة فى دروس يكون التلاميذ قد بدأوا فى رسمها بالقلم الرصاص أو الحبر ، ثم يلونون الرسم بعد ذلك بالألوان المائية بحيث تظهر بعض أجزاء الرسم الأول ، وربما لونوا الرسم مرة أخــرى بأقلام الشمس مما يأتى عادة بنتائج رائعة تتميز بألوانها المركبة المتوافقة التى لا فضل للتلميذ فى نجاحها .

ويتسنى للمدرس فى أثناء هذه الأطوار المختلفة أن يحث التلميذ على إخفاء معالم بعض الأجزاء التى لا يرى الحاجة إليها فى تكوين الصورة ،فيضيف التلميذ أجزاء، ويعدل فيها حتى تعجب لوحته المدرس فى حين تبقى الصورة النهائية أجزاء متناثرة من مصادر متعددة .

خامساً :ـ كذلك نرى التلميــذ يقصر اختياره على درجات لونية متقاربة يندر أن يخرج عليها ، فاللون الأزرق يتقارب فى درجاته مع الأخضر والأحمر ، فأخف الدرجات تتحدد بالأصفر ، والقاتم تتحدد بمجموعة الأزرق .

فاذا حد نفسه بهذه المجموعة المتقاربة يصعب أن تتميز الأشكال التى يرسمها على أرضيتها .

ويمكن أن يتدخل المدرس فى الأمر فيشجع التلميذ على إبقاء بعض مساحات

بيضاء على طبيعة لون الورقة التى يرسم عليها ، أو ينصحه بإحاطة الحد الخارجى للأشكال بخط أسود يميزها ، فتنجح الصور لإيجاد تباين كاف بين أجـــزاء الرسم وأرضيته ، ولكن دون أن يتعلم التلميذ العبرة فى هذا النجاح ، ودون أن ترتقى حساسيته اللونية .

ويمكن تصور مدى تدخل المدرس فى رسم التلميذ بعملية بسيطة جداً تقوم على إعداد المجموعات اللونية التى يستخدمها التلاميذ . فالتلميذ لا يلبث بعد أن يتم الجزء الأكبر من رسمه بمجموعة ألوان ، أن يستبدل بها غيرها دون أن يفهم سبب ذلك فيستكمل الرسم ، ويوجد التوافق اللونى الذى أدركه المدرس ووجهه إليه دون أن يشعر .

ونستطيع أن نعرض أمثلة كثيرة من أساليب التحايل لإنجاح فنون الأطفال ، مما يدل فى مجموعه على تفنن المدرس وقوة ملاحظته فى تكشف خصائص تعبير الصغار وطرق التأثير فيهم . ولكن المدرس برغم جهوده وحماسته أو براعته فى الحصول على نتائج رائعة — يخشى أن يفقد فى النهاية الهدف التربوى لتدريس هذه المادة ، فمتى انتقل التعليم إلى مظاهر ووسائل للدعاية انتهت وظيفته التربوية .

منهج الجغرافية والكتب الجديدة

للأستاذ السيد أحمد البدوى
المدرس الأول للمواد الاجتماعية

لقد استبشر أساتذة الجغرافية خيراً فى السنة الماضية عندما وزعت عليهم المناهج الجديدة للجغرافية ، فقد أخرجتهم تلك المناهج من « الروتين » القديم والطريقة التقليدية التى ملها الأستاذ والطالب ، والتى جعلت مادة الجغرافية من المواد الثقيلة على الطالب إلى الطريقة العلمية الحديثة فى تدريس المادة .

لقد نص منهج السنة الثالثة الاعدادية على أنه يجب العناية بالنواحى الآتية :

(١) الاهتمام بالنواحى البشرية وما يقوم به السكان من نشاط وحرف فى ميدان الزراعة والصناعةو التجارةوربط كل ذلك بحاجات السكان الرئيسية من ناحيةو الظروف الطبيعية للبلاد من ناحية أخرى ، وقد نص أيضاً فى منهج السنة الرابعة الإعدادية على أنه : أولا « دراسة النشاط البشرى فى هذه الأقطار (التى لها علاقة بمصر) على اختلاف مظاهره وأثره فى استغلالها لصالح المجتمع . ويقصد بالنشاط البشرى كل ما يبذل من ناحية الإنسان لاستغلال بيئته وعلاقة ذلك بالظروف الطبيعية ، ثم فسر المنهج بعد ذلك « الناحية الطبيعية بالموقع والسطح والحياة النباتية والحيوانية». وقد اتجه منهج الجغرافية بالمدارس الثانوية نفس الاتجاه ، فبدأ توجيهاته للأساتذة بأن دراسة الجغرافية فى السنة الأولى « تعنى بأوجه نشاط السكان من النواحى الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بأهم خصائص البيئة وهدفها أن يفهم التلاميذ أن هناك تفاعلا بين الانسان وبيئته . . الخ » ثم أنهى المنهج توجيهاته بقوله « وفى كل بيئة من هذه البيئات يقوم التلاميذ أولا بدراسة حياة السكان الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بخصائص البيئة عامة . ثم توجه الدراسة إلى ما يوجد من هذه البيئة فى كل مثال من الأمثلة المذكورة بشىء من التخصيص حول ما يوجد فى القطر من مشكلات بين الانسان وبيئته وما قد يكون بينه وبين مصر من علاقات . كما تستغل فى هذا التخصيص الحوادث الجارية استغلالا يجعله حياً شيقا » .

كلام جميل وتوجيهات ممتازة قيمة ، بدأ الكثير من المدرسين فى تطبيقها فى تدريسهم للمادة وتنفيذ تعليمات السادة المفتشين التى لا تخرج عنها . ولكن وزعت وزارة التربية والتعليم كتبا لمادة الجغرافية المؤلفة طبقا للمناهج الجديدة أو على الأصح المعدلة على حسب المناهج الجديدة . لقد حذفت المواضيع الزائدة ، وزيدت المواضيع الناقصة من الكتب القديمة،ولم تغير روح الكتب لتساير المنهج الجديد . بل سارت على الطريقه التقليدية القديمة ، تبدأ بالموقع فالسطح فالمناخ فالنبات فأعمال السكان وتنتهى بأهم المدن والمواصلات . وقد اتبعت هذه الطريقة فى أغلب تلك الكتب ، وغالت بعض الكتب فى وضع خطوط تحت كلمة الموقع والسطح ..الخ حتى تبرزها وتوضحها للطلاب والأساتذة .

لم تبرز لنا هذه الكتب كل ما يميز إقليما عن آخر من ناحية النشاط البشرى وتأثير البيئة فى الانسان وتأثرها به ، مع أنه من المعروف أن لكل بيئة ولكل دولة نشاطا بشرياً يختلف عن نشاط الدولة الأخرى، فالنشاط البشرى فى الجزر البريطانية، الدولة البحرية التى تقع فى غرب أوروبا ؛ يختلف عن النشاط البشرى لدولة بحرية أخرى كأندونيسيا الواقعة فى جنوب قارة آسيا ، أو اليابان الواقعة فى شرق آسيا . فكل دولة من هذه الدول — على الرغم من تشابه بيئاتهم البحرية — يختلف النشاط البشرى فيها عن كل واحدة أخرى اختلافاً كبيراً . إذن لابد من إبراز ما يميز كل دولة وكل بيئة من نشاط بشرى . وسأذكر هنا دولتين على سبيل المثال .

فمثلا عند الكتابة عن الجزر البريطانية وهى فى منهج السنة الرابعة الإعدادية يمكن البدء بأنها دولة تجارية استعمارية ذات أسطول تجارى عظيم يقوم بنقل ما تنتجه من صناعات إلى مستعمراتها ، ويرجع الأسطول التجارى إلى بلاده حاملا المواد الغذائية والمواد الخام التى تحتاجها البلاد . من هاتين النقطتين (تصدير المصنوعات واستيراد المواد الخام) يمكن معرفة لماذا تصدر المصنوعات وتستورد الغذاء والمواد الخام ،ومن الصناعات يمكن معرفة توزيعها فالمنسوجات القطنية مثلا فى لانكشير والصوفية فى يوركشير..الخ ثم نتكلم عن العوامل الجغرافية المختلفة التى ساعدت على ظهور تلك الصناعات واحدة بعد الأخرى ، فنستعرض بذلك الكلام عن المعادن والسطح والمناخ والنبات وأهم المدن .

وعند التكلم عن الولايات المتحدة الأمريكية كدولة لها علاقة بمصر كما فى منهج

السنة الرابعة الإعدادية أيضا ، يمكن اتخاذ اكتشاف أمريكا ، وحركة هجرة المهاجرين البيض من الساحل الشرقى إلى جبال ابلاش فالسهول الوسطى فالسواحل الغربية ، مع ذكر العوامل الجغرافية التى ساعدت على الأعمال المختلفة التى قام بها هؤلاء المهاجرين - ثم طرد المهاجرين للهنود الحمر - السكان الأصليين - إلى الهضاب والمرتفعات الغربية . ثم البحث عن مشكلة زنوج أمريكا ، ومن أين أتوا ؟ ولماذا جيء بهم إلى تلك المنطقة؟ فمن ذلك نصل إلى عناصر المناخ فى الولايات المتحدة ، فمناخ الشمال والشرق والسواحل الغربية يلائم البيض أما مناخ الجنـــوب فلا يلائم إلا الزنوج . وفى أثناء هذا العرض واستقرارنا فى كل منطقة من المناطق نذكر أهم المدن القائمة وشهرة كل مدينة .

وهكذا يمكن اتخاذ طريقة خاصة عند الكتابة عن أى دولة من الدول لوجود ما يميزها عن جاراتها من البلدان . وعلى المدرس بعد ذلك إما أن يعطى الطلاب ملخصا سبوريا بسيطا عبارة عن عناوين للموضوع ، أو أسئلة يجاب عنها فى المنزل فى كراسة المجهود الشخصى ، ويصححها المدرس بعد ذلك ، وذلك لحصر النقاط المهمة بالدرس وإبرازها أمام عيون الطلاب .

وقد تجاهلت أغلبية هذه الكتب أهمية الخرائط . فاقتصرت على خريطة واحدة لكل دولة من الدول جمعت فيها التضاريس ، وأهم المدن ، فأصبحت خريطة مكتظة بالمعلومات . مع العلم بأن أى جغرافى لا يمكنه أن يغفل أهمية الخرائط فى تدريس الجغرافية ، وتقريب المادة إلى أذهان الطلاب . بمجموعة من الخرائط أفيد للطالب لفهم الدرس من كتابة صفحات لشرح الموضوع .

فاستعمال طريقة واحدة فى عرض جميع مواضيع الكتاب ، وتجاهل ما للخرائط من أهمية فى شرح المادة ، والتطويل الذى لا ضرورة له ، دعا الطلاب إلى الاستغناء عن كتاب الوزارة الذى انفقت على إخراجه المبالغ الطائلة . والالتجاء إلى كتب الملخصات التى تملأ السوق ، والمحشوة بكثير من الأخطاء .

فمن ذلك نرى أن الكتب الجديدة التى وزعت على الطلاب حديثا لم تحقق كل ما كان يصبو إليه معلمو الجغرافية بالمدارس من تغيير شامل فى الطريقة وفى عرض المواضيع وإبراز ما يميزها على النحو الذى نص عليه فى المناهج .

التقرير النهائى

لحلقة دراسات التربية من أجل التفاهم بين الأمم العاملة للعدالة والسلام

التى دعت إلى عقدها اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلوم والثقافة

المنعقدة فى بيروت من ٣ — ١٣ نوفمبر سنة ١٩٥٥

اجتمعت فى بيروت بين الثالث والثالث عشر من شهر تشرين الثانى سنة ١٩٥٥ الوفود العربية التى دعيت للاشتراك فى أعمال «حلقة الدراسات التربوية من أجل التفاهم والتعاون بين الأمم» وبحثت فى الموضوعات المدرجة فى جدول أعمالها وهى تتضمن :

تحسين البرامج المدرسية وتوضيح الطرق والأساليب التربوية الرامية إلى إنماء روح التفاهم والتعاون خلال أدوار التعليم الابتدائى والثانوى ودور المعلمين ويشمل ذلك :

١ — الدراسات فى الخارج والتبادل الثقافى .
٢ — إعداد المعلم .
٣ — تنظيم الحياة المدرسية .
٤ — تحسين الكتب المدرسية .
٥ — التربية البدنية والاجتماعية .
٦ — تدريس اللغات الحية .
٧ — تدريس التاريخ .
٨ — تدريس الجغرافية .

وقد انتظم أعضاء الوفود فى عقد لجان مختلفة واستمعوا إلى بحوث ومحاضرات وتذاكروا فى مختلف الموضوعات وانتهوا إلى وضع تقارير تفصيلية رأت لجنة التنسيق والصياغة المؤلفة من السادة : الأستاذ فؤاد افرام البستانى (لبنان)، الدكتور سلامه حماد (مصر)، الأستاذ عبدالحميد ياسين (الأردن)، الدكتور عادل عوا (سورية) أن تجمعها و تلخصها فى هذا التقرير ويقسم إلى ثلاثة أقسام هى :

١ — المبادىء العامة . ٢ — المبادىء التربوية المشتركة .
٣ — الأساليب والمناهج .

أولا — المبادىء العامة

تعتقد حلقة الدراسات التربوية من أجل التفاهم والتعاون بين الأمم أن من النافع إيضاح معنى التفاهم فى المستوى العالمى ، وقد ذهبت إلى أن التفاهم المقصود يعنى إقرار الأساليب التى تتيح للجماعة التعايش بوئام على أساس الاحترام المتبادل وتكافؤ الفرص فى سبيل النمو والإبداع والمساواة فى جميع الحقوق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها وانتفاء ما يحول دون هذا التفاهم من حواجز وموانع من أى نوع كانت . وهذا التفاهم والتعاون بين الأمم لا يعنى بوجه من الوجوه ذوبان القوميات المختلفة فى العالمية وإنما تؤكد الحلقة ضرورة تنمية المسؤلية العالمية وقيام التعاون بين الأمم على أساس ضمان الحرية والمساواة ، حرية وجود ثقافات مختلفة من جهة ، وحرية نماء كل ثقافة نموآ ذاتياً من جهة أخرى . فالتفاهم والتعاون العالميان يرتكزان على أساس التعدد الثقافى الذى لا يمنع وجود ثقافة إنسانية مشتركة تحقق مفاهيم الحرية والأمن الفردى والجماعى وتتيح للمجتمعات الإنسانية التقدم فى ميدان الابتكار والإبداع .

وتوقن الحلقة أن تطبيق الحياة الديمقراطية فى علاقة الأفراد بعضهم ببعض داخل الأمة الواحدة هو الطريق الوحيـــد لتحقيق التفاهم ، فإذا صح أن ذلك يحقق الهدف المنشود فى نطاق المجتمع الواحد فإنه يضمن تحقيق التفاهم العالمى بأوسع معانيه حين ينفذ فى علاقات الدول وينجم عنه قوميات متسامحة منتجة .

وقد رأت الحلقة أن فهم وتوضيح هذه المبادىء ونقلها إلى الأجيال الصاعدة أول خطوة ناجحة لتحسين العلاقات الدولية والقضاء على أسلوب العنف والعدوان فى تنظيم العلاقات بين الأمم وحل المشكلات القائمة فيما بينها .

ولما كانت العلاقات بين العالم العربى وسائر أقطار العالم قديمة متصلة الحلقات تأثيراً وتأثراً فإن الثقافة العربية فى الوقت الحاضر تسير بحكم طبيعتها فى هذا الاتجاه وتساهم فى تطور الثقافة العالمية وتشارك فى نمو الحضارة الإنسانية على أساس التعاون الدولى والتفاهم بين الأمم . إلا أننا نحن ممثلى البلاد العربية فى التربية والعلم والثقافة الذين نقر ما كان عليه أسلافنا من تلك المبادىء التى عملت على التفاهم الإنسانى وشاركت فى رفع كرامة الإنسان وأيدت الحق الدولى نشعر فى أعماق نفوسنا أن هناك موانع وحواجز تقيمها بعض الدول حين تتعامى عن تحقيق مبادىء التفاهم ، فتلجأ إلى وسائل العنف وسلب الحقوق بأساليب مختلفة من اعتداء واستعمار واغتصاب . وأكبر دليل على ذلك ما يعانيه العالم العربى فى فلسطين وغيرها من أقطاره .

ثانياً — المبادىء التربوية المشتركة

ترى الحلقة أن الحقائق الراهنة التى تعيشها البلادالعربية فى الوقت الحاضر تستلزم توضيح صلة الدول العربية فيما بينها من جهة وصلتها بالدول الأخرى المحبة للسلام من جهة ثانية . ولذلك فإنها تعتبر هذه الصلات متمثلة فى دوائر متحدة المركز ، ومركزها طبيعة الإنسان الصالح ، وأن الدائرة المباشرة فيها هى دائرة الولاء القومى التى تتسع للتجاوب ودائرة الولاء العالمى فى نطاق القيم المثلى والتعاون الدولى .

وترى الحلقة أن المربين فى البلاد العربية لايستطيعون وحدهم تذليل العقبات التى تحول دون التفاهم والتعاون العالميين بل أن من الضرورى أن يعمل المربون فى جميع الدول للقضاء على شهوة السيطرة والعدوان وأسلوب الاحتكام للقوة عند ناشئة بلدانهم ، كما تعمل لإنماء روح العدالة والرغبة الأكيدة فى تطبيقها تطبيقا كاملا صحيحا فى العلاقات بين جميع الشعوب .

ومن الثابت ثبوت اليقين أن التربية هى أفضل وأنجع وسيلة لتحقيق التفاهم العالمى المنشود ، وأن المعلم هو حجر الزاوية فى العمل التربوى الواعى . ولذا فإنه المسئول عن إعداد الأجيال وتهذيب النفوس وتحقيق الأهداف . ولا يستطيع المعلم الاضطلاع بمسئوليته وأداء رسالته إذا لم يكن هو ذاته إنسانا فاضلا ومعلما صالحا . ويتوقف ذلك على العناية التامة باعداده ومساعدته على تكوين نفسه وتثقيفه وتوفير أسباب نجاحه بتوفير ما يلائم العملية التربوية من مناهج وكتب وبيئة مدرسية ناشطة وأساليب .

ثالثاً — الأساليب والمناهج

١ — الدراسات فى الخارج والتبادل الثقافى :

أولا — الدراسات فى الخارج

توصى الحلقة بالاكثار من إرسال وقبول البعثات الدراسية على اختلاف أنواعها علمية وفنية ومهنية فى دائرة البلاد العربية وفى دائرة البلاد الأجنبية المعترف بها من جامعة الدول العربية .

وترى الحلقة ألا تقتصر هذه البعثات على الطلاب بغية التخصص والتدريب وحسب وإنما ينبغى الحرص على إيفاد العدد الأوفى من الموظفين وغيرهم للإطلاع على حضارة البلد المضيف وعاداته وتقاليده وسائر ظروف حياته من النواحى الاجتماعية والثقافية والانسانية حتى يتاح للوفد واجب التعرف على منابع الحضارة بمختلف ألوانها

ويتعرف – بالتالى – على النهج الأفضل الذى يجدر ببلده اتباعه لتحقيق الأمن والسلام والتفاهم العالمى .

وترى الحلقة توصية حكومات الدول جميعها بأن تبذل قصارى ما تستطيع بذله من المساعدة المالية والمعنوية فى سبيل إيفاد وقبول أكبر عدد من المبعوثين وتيسير أسباب إفادتهم مما يبتغون .

ثانيا – التبادل الثقافى :

[١] البلاد العربية :

توصى الحلقة بالحرص على تنمية الصلات الثقافية بين الدول العربية والاستزادة من تبادل الأساتذة والمدرسين والمحاضرين الذى بدأ بالفعل بين بعض الأقطار العربية وما زال . وترى الحلقة أن من الطبيعى فى ظروف العالم الحاضرة . ومن البديهى فى ظروف حياة الأمة العربية اليوم أن يشمل التبادل الثقافى الدول العربية كافة فيما بينها .

وترى الحلقة أن تبذل الحكومات العربية غاية ماتبذله فى سبيل الاكثار من تبادل المنح وتيسير انتقال الأشخاص ووسائل الثقافة ونشر الأفكار والتعليم من كتب ومجلات ونشرات وأفلام ... الخ .

وتوصى الحلقة بأن تعمل الحكومات العربية على تيسير انتقال المطبوعات العلمية والثقافية وأن تقيم مراكز ومكتبات فى مختلف عواصمها تضم العدد الأوفى من هذه المطبوعات بغية تعميم الإفادة منها .

وتؤمن الحلقة بأن من الواجب أن يقوم اتحاد ثقافى وتربوى بين الجامعات العربية فى مختلف الأقطار على أساس تقسيم العمل العلمى فيما بينها وذلك ابتغاء التفاهم والتعاون وصيانة الجهود من التشتت والضياع ، مما يؤدى إلى تركيز البحوث ودعمها ويسهم فى دفع حركة الابتكار والابداع قدما فى ميدان تطور الحضارة وتمدين الإنسان .

[ب] البلاد العربية والدول الأجنبية المعترف بها من جامعة الدول العربية

توصى الحلقة بالعمل على انجاز تنفيذ مشروع الاتفاقية بين جامعة الدول العربية ومنظمة اليونسكو ، كما أوصت به اللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية فى دورتها العاشرة .

تؤمن الحلقة أن من النافع انشاء معاهد فى الدول الأجنبية لنشر الثقافة العربية

وتنسيق تفاعلنا مع الثقافات الأخرى بما يعود على الإنسانية جمعاء بالرقى والخير .

وتوصى الحلقة بضرورة تبادل المنح الدراسية وإنشاء كراسى للتدريس الجامعى على أساس التبادل والتعاون بين الجامعات العربية من جهة والجامعات الأجنبية من جهة أخرى .

وتوصى الحلقة بتنشيط جميع وسائل التبادل الثقافى بين البلاد العربية والدول الأجنبية ، وخاصة الاسهام فى الاجتماعات والمؤتمرات والحلقات الدراسية والإكثار من منح التدريب والاضطلاع الصادرة عن المنظمات والهيئات وإقامة معارض دائمة أو متنقلة للموضوعات الثقافية والمهنية بما يعمل على تفاهم الشعوب وتقاربها الثقافى والفكرى .

وتؤمن الحلقة بأن من واجب الدول أن تتعاون فى تطور العلم والصناعة والفن وبذل قصارى الامكان لتبادل المعلومات والأشخاص والأساتذة طلباً للرقى بالعلم وتوجيه تطبيقه وجهة الخير العام والتفاهم بين الأمم .

(١) اعداد المعلم :

[ا] اختيـاره :

ترى الحلقة أن من الواجب الاهتمام بشخصية معلمى الغد للتثبت من سلامة صحتهم النفسية وخلوهم من عوامل التعصب والجمود الذهنى ومدى ميلهم إلى المهنة وقابلياتهم للتكيف وتوسيع الأفق واعتناق مبادىء التفاهم والتعاون ، وهذا يتطلب سبر غورهم والكشف عن استعداداتهم ومواهبهم والإفادة من الطرائق العلمية الحديثة فى اختبار الذكاء والشخصية .

[ب] اعـداده

ينبغى أن يتضمن اعداد المعلمين ما يحقق فكرة التفاهم العالمى ويساعد على ذلك ما يأتى :

١ — تبصير المعلم بنفسه واطلاعه اطلاعا دقيقا على نفسية الطفل والمراهق والشاب والسهر على توجهه إلى دراسة البيئة الاجتماعية دراسة علمية الأمر الذى يستلزم المزيد من العناية بنصيبه من العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .

٢ — ينبغى أن تسود معاهد إعداد المعلمين سياسة ثابتة قوامها بث روح البحث عن الحقيقة وإشاعة روح العطف والمحبة والتعاون ، وتنمية الشعور الاجتماعى والعمل على تحقيق التفاهم العالمى والتمسك بالديموقراطية فى الواقع الراهن .

٣ — الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والتدريب على ممارستها فى المدرسة وخارجها ، وفى داخل الوطن وخارجه .

٤ — إيضاح واجب التسامح الإنسانى بإبرازها فى الأديان المختلفة والمثل العليا من تماثل فى الأهداف والغايات الإنسانية .

٥ — توسيع آفاق المعلمين بمدهم بالمعلومات عن حياة الشعوب المختلفة من غير تزييف ولا تشويه ، وأن تحقيق ذلك يستلزم إعادة النظر فى الكتب المتداولة التى تحوى معلومات ناقصة أو مشوهة أو غير حقيقية .

٦ — العناية بتدريس اللغات الأجنبية ، فاللغات هى الوسيلة الأولى لفهم الشعوب الأخرى ولدراسة أحوالها ، وتعلمها خطوة هامة فى ميدان التفاهم الدولى .

٧ — الإكثار من الرحلات إلى البلاد الأجنبية للتعمق فى معرفتها والإفادة من الوسائل المختلفة للتبادل الثقافى ونشر الأفكار مثل السينما والنشرات والصحف ، وذلك كله فى اطار مايوضح التشابه الإنسانى والمساواة بين الأمم

٨ — رفع المستوى العادى للمعلم ومساواته بأرباب المهن الأخرى لتأمين كرامته ، ولكى ينصرف إلى أداء رسالته المثلى على الوجه الأكمل .

٩ — الحرص على إزالة التمايز المعنوى والمادى بين المعلمين فى مراحل التعليم المختلفة ليدرك المعلمون جميعاً أنهم أفراد أسرة واحدة .

١٠ — العناية بإعداد المعلمين لتحقيق وظيفة الأبوة السليمة والأمومة الصالحة فى المستقبل وحتى يكونوا قدوة الآباء والأمهات جميعاً .

[ح] التدريب أثناء الخدمة

ينبغى أن يكون إعداد المعلم عملية مستمرة متجددة تستلزم اطلاعه على أحدث التطورات التربوية نظرية وعملية وعلى مقومات التطور فى مختلف الأقطار ، ويهدف ذلك إلى افساح المجال أمام المعلم ليستطيع بثقافته الواعية مجاراة العصر والإسهام فى تطويره ، ولابد لتحقيق أغراض التفاهم العالمى من الحرص على مايلى :

١ — إقامة دراسات صيفية تضم ممثلين من المعلمين فى أجزاء الوطن العربى للتعارف والتشاور والنظر فى الكتب المتداولة وغيرها من أسباب الثقافة والتعليم لتطويرها وجعلها تلائم تطورات العصر وأهدافه .

٢ — إقامة دورات تدريبية تنظم على نحو يسمح باشتراك الدول العربية فيها .

٣ — تشجيع قيام جمعيات المعلمين ونقاباتهم واتحاداتهم لتمكينهم من تبادل الخبرة والمعلومات تمهيداً لإنشاء اتحاد تربوى عام للبلاد العربية يرسم ميثاقاً تربويا قوميا ويسهم مع الاتحادات العالمية المماثلة فى تحقيق أغراض التربية المثلى .

٤ — تبادل المعلمين بانتقالاتهم داخل الوطن العربى ومن أوطانهم إلى أوطان أخرى لمدة سنة أو أكثر حيث يلمون بتطورات البلاد المضيفة ويتعرفون على حضارتها ويكونون رسلا لنقل أحوال هذه البلاد إلى أوطانهم والتعريف بها بأمانة وروح علمية .

٥ — الحاجة إلى البحوث

١ — توصى الحلقة بقيام معهد للدراسات والأبحاث التربويه تموله جامعة الدول العربيـــة .

٢ — باصدار مجلة تربوية تمولها جامعة الدول العربية تعالج أغراض التربيـة والتعليم وتطورهما .

ثالثاً — الحياة المدرسيـة

توصى الحلقة بما يلى :

١ — الاهتمام بتربية الأمهات وتوجيه الآباء باعداد دراسات لهم فى شؤون التربية وفهم طبيعة الطفل وتشجيع إقامة جمعيات الوالدين والمدرسين .

٢ — إشاعة روح العطف والتعاون والاحترام المتبادل فى المجتمع المدرسى .

٣ — أن يؤدى المعلم واجبه نحو المدرسة بالاشتراك فى جميع نواحى نشاطها .

٤ — تعويد الأولاد تحمل المسئولية بالاشتراك فى إدارة جمعياتهم وإقامة اتحادات لها متدرجين إلى الإضطلاع بالحكم الذاتى .

٥ — تشجيع النشاط الرياضى والكشفى شاملا جميع التلاميذ ومؤديا إلى نمو الروح الرياضية فيهم .

٦ — تشجيع القيام بالخـــدمات الإجتماعية فى المدارس تأهيلا للطلاب على ممارستها فى المجتمـع الكبير .

٧ — تشجيع إنشاء الجمعيات الثقافية المعنيـة بالمحاضرات والمناظرات والنشاط المسرحى ، الموسيقى والفن توسيعا لآفاقهم .

٨ — تشجيع الرحلات الرامية إلى ربط الطالب ببيئته وتعريفه ببيئات الآخرين لتحقيق الأغراض التعليمية والترويحية .

٩ — أن تسود روح التعاون جميع أنواع النشاط المدرسى .

١٠ — الإكثار من المدارس النموذجية التى تكون بمثابة حقل للتجارب التربوية وتعميم مكتبات الصفوف لتيسير الاطلاع بوضع كتب فى متناول التلميذ .

رابعاً — تحسين الكتب المدرسيـة

توصى الحلقة بما يلى :

١ — جعل الكتاب قريبا من أفهام التلاميـــذ متصلا بالبيئة معتمداً عليها فى توضيح المعلومات مثيرا للتفكير ومساعدا على إنماء الشخصية المستقلة فى التلميذ .

٢ — أن تبتعد الكتب المدرسية عن كل ما من شأنه أن يثير النعرات السياسية والعنصرية والدينية التى تعمل على التفرقة بين أبناء الوطن الواحد وفى علاقات الدول

التى يعترف بعضها ببعض، وأن تعرض لهذه الأمور بروح علمية إيجابية وفى جو من الإحترام والتفهم الصحيحين .

٣ — أن تتولى هيئة اليونسكو حث المؤلفين فى العالم على توخى الصدق والدقة فى إيراد الحقائق عن البلاد المختلفة .

٤ — أن تنشأ فى وزارات التربية ودور المعلمين مكتبات تضم الكتب والقوانين والمناهج والمراسيم ومعارض للكتب المدرسية الصادرة فى البلاد العربية أو المستوردة إليها ليتمكن المربون من الاطلاع عليها والمقابلة بينها . وليتمكن المؤلفون كذلك من الاستئناس بها فى تحسين مؤلفاتهم .

٥ — أن يعمل المؤلفون على تحسين الكتب المدرسية من حيث العرض والأسلوب فتكون الطباعة متقنة والحروف مناسبة والتبويب واضحا والصور والرسم متصفة بالذوق الفني .

٦ — أن تحتوى الكتب المدرسية التعريف الكافى بالحياة اليومية فى البلاد المختلفة ليكون ذلك أداة للتفاهم بين الأطفال تهيئة لهم إذا ماشبوا للتفاهم العالمى .

خامساً — التربية الوطنية

توصى الحلقة بما يأتى :

١ — اعتبار التربية الوطنية الصحيحة ، وهى عملية اعداد المواطن الصالح ، قائمة على أساس تنشئة الطفل على حب مجتمعه وعلى الاعتزاز بتراث أمته المجيد كما تحث على محبة وطنه العربى الشامل وعلى احترام المثل الإنسانية العليا وهى لاتنحصر فى القول والعاطفة وحسب وإنما تتعداهما إلى العمل الإيجابى المنتج .

٢ — مراعاة مراحل نمو الطالب ودرجة نضجه وإدراكه فى ميدان التربية الوطنية، وهذه التربية ليست تعليما نظريا وحسب وإنما هى نشاط عملى أيضا يبدأ فى الأسرة ويتدرج إلى المدرسة معتبرا إياهما مجتمعين مصغرين فيهما الحياة الوطنية المثلى التى نريدها للمجتمع الأكبر .

٣ — مساهمة جميع مواد التدريس ومختلف نواحى النشاط المدرسى فى التربية الوطنية وعدم الاقتصار على الدروس الخاصه بها .

٤ — تدريب المواطن على التفكير الصحيح ليميز فيما يسمع ويقرأ الحقائق الراهنة عن الأكاذيب والدعاوات الباطلة .

٥ — السهر على أن ينتخب المعلمون ، وهم عنصر أساسى فى التربية الوطنية ، من ذوى الوطنية الصادقة المؤمنين بأهمية رسالتهم التربوية والعاملين على تحقيقها .

٦ — تنمية القيم الروحية والقومية والإنسانية على أساس تنسيق صلاتها فيما بينها .

٧ — توضيح مفاهيم الأعياد الوطنية والقومية والعالمية واطلاع التلميذ على شرعة حقوق الطفل وشرعة حقوق الإنسان ليتفهمهما ويعمل لها .

٨ — أن يؤمن المسؤولون والمربون بأن اهتمام الطلاب بما يجرى حولهم من أحداث وطنية وعالمية أمر طبيعي يستوجب نمو شخصياتهم الاجتماعية وأن من الواجب أخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار ومعالجة المشاكل الناشئة عن ذلك بعطف وتفهم وتوجيه حكيم .

٩ — إيضاح أهمية التعاون بين الأمم وتبيان أن التربية الوطنية فى كل أمة لا يمكن أن تحقق أهدافها الواسعة إلا إذا اتخذت الدول الكبرى العدالة أساساً لمعاملاتها مع العالم العربى ولا سيا فى قضية فلسطين والمغرب العربى. وإن لمن المعتذر على الطالب العربى أن ينشأ على احترام هيئة الأمم المتحدة إلا إذا برهنت هذه الهيئة بتصرفاتها ومقرراتها أنها أهل لهذا الاحترام .

١٠ — تبادل الزيارات بين الطلاب فى البلدان العربية ومساهمة جامعه الدول العربية فى ذلك مساهمة فعالة .

١١ — توسيع آفاق الشباب العربى إلى أقصى حد ممكن وإسهام جامعة الدول العربية فى ذلك عن طريق النشرات وغيرها من الوسائل المفيدة فى تنمية التضامن الاجتماعى .

١٢ — أن تسهل منظمة اليونسكو لشباب البلدان العربية والبلدان الأجنبية المعترف بها من جامعة الدول العربية تبادل الزيارات واطلاع بعضها على شؤون البعض الآخر بأقل النفقات وذلك بإنشاء نزل الشبان والمخيمات .

١٣ — إطلاع الطالب على ما تؤمله بلادنا من منظمة اليونسكو فى جميع فروعها من قيامها بأعمال ثقافية وإنسانية تساعد على التفاهم العالمى .

سادساً — اللغات الحية :

١ — حث علماء اللغة عامة ، وعلماء اللغة العربية بوجه خاص ، على تبسيط وتيسير لغتهم كتابة ونحواً وطرق تعليم بما يسهل القضاء على الأمية ويسهل على الأجانب الإلمام بها ، على أن لا يخرج هذا التبسيط فى اللغة العربية عن اللغة العربية الفصحى لكى يستمر اتصال حاضر الثقافة العربيه بماضيها .

٢ — العمل فى جميع كتب تدريس اللغات ، على اختيار الموضوعات والعبارات التى من شأنها أن تشجع روح التواد والمحبة .

٣ — حث وزارات المعارف والجامعات فى بلدان العالم على تخصيص كراسى لتدريس اللغة العربية فى الحواضر الأجنبية ، ولا سيا حيث تكثر الجاليات العربية.

٥ ـــ أن تكون اللغة العربية لغة التعليم فى المدارس وأن يحث علماؤها على مواصلة جهودهم لإيجاد مصطلحات علمية موحدة .

٦ ـــ أن يسهل تعليم اللغات الأجنبية بحيث تتقن لغة واحدة منها على الأقل ، فتشرع السبل إلى التعرف على حضارات الأمم وثقافاتها ، وتنمى عناصر التفاهم العالمى .

٧ ـــ فى حالة الإعتداء على شعب وقيام أوضاع سياسية شاذة يجب ألا تحول هذه الأوضاع بين هذا الشعب المعتدى عليه وبين ممارسته حقه فى التكلم والتعلم بلغته القومية واستمرار نهله من تراثه الأصيل .

٨ ـــ أن تعقد مؤتمرات ودورات لمعلمى اللغات يتداولون فيها الرأى فى أساليب تعليمها .

٩ ـــ أن تتاح الفـــرص لمعلمى اللغات الأجنبية لزيارة البلاد التى يعلمون لغتها والإشتراك فى الدورات الدراسية التى تؤدى إلى التعرف عن كثب إلى حضارة البلد المضيف .

سابعاً ـــ التاريخ :

توصى الحلقة بما يلى :

١ ـــ التقليل من الإهتمام بالروح الحربية فى التاريخ .

٢ ـــ تجنب العوامل المختلفة التى تشجع التنافر بين الشعوب وذلك محاربة فكرة الإستعمار بشتى صوره فى الكتب المدرسية وفى التدريس .

٣ ـــ تأكيد نواحى التبادل الثقافى ووسائله فى بناء الحضارة الإنسانية ، مع الإهتمام بميزات كل أمة فى الإنتاج البشرى العام .

٤ ـــ الاهتمام بدروس التاريخ فى المدارس وإعطائها المكان اللائق بها مراعاة لدور التاريخ الهام فى ميدان التفاهم العالمى .

٥ ـــ دراسة الحروب الصليبية وغيرها من المحركات فى مدارس البلاد المختلفة دراسة تتحرى الدقة والأمانة لتأكيد النواحى الايجابية فى تعاون الشعوب على أسس سليمة وتعديل النظرة القائلة أنها قامت على أسباب دينية فقط .

٦ ـــ تدريس قضية فلسطين من وجهة نظر العـــدالة العالمية فى مدارس البلاد المختلفة ، واعتبار الاعتداء على الغير عاملا تاريخياً سلبياً يسبب الخصومات ، وزواله أو تجنبه يساعد على نمو التفاهم العالمى .

٧ ـــ أن تهتم مناهج المدارس فى البلاد العربية بالموضوعات التى تؤكد تعاونها ووحدتها فى العصور التاريخية المختلفة .

٨ ـــ تعاون المؤرخين العرب على دراسة التاريخ العربى وفق أساليب جديدة من التفسير والتوجيه حتى يحقق تدريس التاريخ فى المدارس العربية مبادىء الوحدة الثقافية

العربية وتنمية القومية العربية بما يتفق ووجهتها الجديدة فى العالم الحديث .

٩ ـ الاهتمام بقدر مشترك من التاريخ تتناوله المدارس فى البلاد كلها لتأكيد العناصر المشتركة فى الحضارة الإنسانية .

١٠ ـ أن تهتم مدارس البلاد الأجنبية بمعالجة التاريخ العربى معالجة علمية .

١١ ـ تشجيع رحلات المدرسين إلى البلاد المختلفة حتى يقدروا آثار كل بلد بدراستها دراسة دقيقة وإدراك قيمتها فى الانتاج البشرى العام .

١٢ ـ أن يشترك المسؤولون عن تدريس التاريخ فى الدول الأجنبية مع المسئولين فى الدول العربية حتى يتم الاتفاق على الحقائق التاريخية وإزالة كل ما يحيط هذه الحقائق من شوائب أو تحيز وتعصب .

١٣ ـ أن تتكفل هيئة اليونسكو بدعوة مؤتمر عالمى يعمل أعضاؤه على إزالة المطاعن فى تواريخ العالم بحيث تعرض عرضاً تاريخياً سليماً لا يسىء إلى ضمائر الشعوب المختلفة .

ثامناً ـ الجغرافيـــة

توصى الحلقة بما يلى :

١ ـ إنشاء جمعيات جغرافية لها مجلات ونشرات ، تغذى المعلم بالدراسات وبالمواضيع اللازمة ، والسعى لخلق تعاون دولى بين هذه الجمعيات .

٢ ـ إفادة المعلم من الحوادث الجغرافية الجارية لتوضيح أثرها فى بقية الأقطار .

٣ ـ إيجاد جمعيات بين الطلاب وتشجيعها على الاتصال بغيرها فى بقية البلاد عن طريق المراسلات وغيرها وذلك بمساعدة معلم مرشد .

٤ ـ تمثيل بعض النواحى من البيئات المختلفة وجعل الطلاب يتفهمون أنماط حياة غيرهم .

تزويد مكتبات المدارس بالمجلات والمصورات والمراجع المختلفة مما يؤدى إلى تنمية روح التعاون العالمى .

٦ ـ توصية منظمة اليونسكو بإنتاج وتوزيع مجموعة من الأفلام الجغرافيـــة الخاصة التى تهدف الى التعاون والمحبة ، فتكون من وسائل التدريس الهامة .

٧ ـ توصية اللجنة الثقافية فى الجامعة العربية بوضع معجم جغرافى ، يوحد بين الكلمات المتداولة حاليا ، ويوجد المصطلحات الباقية التى تفتقر اليها هذه اللغـــة .

توصية ختامية

إن هذه الحلقة ، وقد تحققت خطورة البحث الذى عالجته . ورأت تفكيرها يتبلور فى التوصيات التى خلصت إليها تقترح أن تدعو جامعة الدول العربية إلى عقد حلقة أخرى مماثلة فى المستقبل القريب . تدعى إليها جميع الدول الأعضاء وغيرها من الدول التى تعترف بها لمعاودة النظر فى ما أمكن تحقيقه من هذه التوصيات .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
*
* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	P.T. 15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VIII November 1955 1st Issue

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"
23, Sharia El-Zaher, Cairo.
Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة الثامنة	يناير ١٩٥٦	العدد الثاني

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

---

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
* جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً — بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س — بالعراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة الثامنة — يناير ١٩٥٦ — العدد الثانى

التوجيه الفنى فى المدرسة الابتدائية

« رأى فى التفتيش »

للأستاذ محمد خيرى حربى
بإدارة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

لعل أكبر ما يميز المدرسة الابتدائية أنها مدرسة شاملة كلية (جشتالتية) تعنى بالكل أكثر من عنايتها بالأجزاء ، فهى تعنى بالتلميذ ككل وتعنى بالتجاوب بينه وبين بيئته بصفة كلية ، وتعنى باستغلال المعارف الكلية فى إنماء التلاميذ وتوجيههم نحو النضوج ، ومن حسن الحظ أن يكون مدرس المدرسة الابتدائية مدرس فصل لا مدرس مادة فهو يعلم التلميذ بصفة كلية ، يرعى نواحى نموه المختلفة بيولوجية واجتماعية واقتصادية ، يعاونه على أن يتصل ببيئته اتصالا يؤدى إلى نموه . وناظر المدرسة كذلك مسئول عن مدرسته بصفة كلية ونشاط تلاميذه من جميع النواحى ، فالناظر الذى يعنى بالناحية المظهرية (الحفلات والرحلات وما إليها ... فقط) مقصر فى عمله والذى يعنى بالناحية السلوكية وحدها مقصر فى عمله والناحية التعليمية (بالمعنى المألوف) فقط مقصر أيضاً . ولا بد أن يتناول هذا كله لأنه مسئول عن المدرسة فى جملتها . ومفتش المدرسة الابتدائية ليس مفتش مادة بعينها وإنما هو مفتش قسم يرعى نمو تلاميذ قسمه ويعين المدرسين والنظار على أداء واجبهم فى إعداد المواطنين الصالحين فهو مسئول عن مدارس قسمه فى جملتها لا عن مدرسة معينة أو مادة معينة .

والمدرسة الابتدائية أكثر من أى مدرسة أخرى لا يمكن الفصل بين حاجاتها الإدارية وحاجاتها الفنية ، فالأعمال الإدارية هى أعمال تعليمية تدخل فى صميم الخبرات التعليمية التى ينبغى العناية بها وعدم فصلها عن العمل الفنى . كما يجب أن يقوم بها الناظر والمفتش والمدرس كل فى دائرة عمله واختصاصه . كما يجب إبعاد الهيئات

الإدارية إبعاداً تاماً عن الاشتراك فى إدارة المدرسة الابتدائية ، فتزويد المدرسة بأدواتها التعليمية ، والاشتراك فى استلام الطعام وتنظيم الصرف على الرحلات كل ذلك من صميم العملية التعليمية يجب أن يتولاه مدرس قادر على استغلاله لحسن توجيه تلاميذه . وهنا نضع أمامنا مجموعة من الأسئلة والاقتراحات لحل هذه المشكلة : ـ

فهل يتفرغ ناظر المدرسة للأعمال الإدارية ؟ أو يعاونه بعض المدرسين أو يشترك هو فى التدريس ويشرك المدرسين معه فى الأعمال الإدارية ؟ أو غير ذلك من الحلول والاقتراحات ؟ .

وهل يتفرغ مفتش القسم لعمله الفنى وينتدب مدرساً للعمل الإدارى ؟ أو يعاونه مساعد مفتش ليقوم كل بعمله الفنى والإدارى معاً متعاونين ؟ أو يكتفى هو بالعمل الفنى ويترك الناحية الإدارية لمساعده .

كل هذه حلول واقتراحات نتركها للنظار والمفتشين يستغلونها وفق ظروفهم وتجاربهم الخاصة وفى ضوء قيامهم بأعمالهم بشكل متكامل .

ولعل أهم مهمة يضطلع بها ناظر المدرسة كقائد فى مدرسته هى مهمة التوجيه ونقصد بالتوجيه تمكين كل فرد فى المدرسة بما فيهم هو نفسه من القيام بعمله وفق قدراته ويترتب على أداء العمل بهذه الصورة حصول كل فرد من أفراد الجماعة المدرسية سواء كانوا مدرسين أو تلاميذ على كفايتهم النفسية نتيجة أداء الواجب وتكون النتيجة النهائية أن يشعر الجميع بالسعادة فى هذا المجتمع المدرسى .

ومهمة المفتش أيضاً هى التوجيه فى قسمه بمعنى تمكين كل مدرسة من استغلال إمكانياتها إلى أقصى حد وتحسين هذه الإمكانيات وابتكار إمكانيات جديدة واستغلال هذا كله لصالح مجموعة المدارس التى يشرف عليها والبيئة التى تقوم بها هذه المدارس بحيث يؤدى هذا كله إلى قيام نوع من الانسجام والتكامل فى مدارس القسم وبين القسم والأقسام الأخرى ، وبحيث يشعر الجميع بنوع من الراحة النفسية والسعادة فى هذا المجتمع التعليمى .

ولعل خير وسيلة تحقق هذه الغاية هى أن يسود المجتمع المدرسى جو من الديمقراطية يقوم على أساس من التعاون والمسئولية الجماعية بحيث يشعر كل فرد بأنه مسئول عن العمل فى جملته لا عن وحدة من وحدات العمل مثله فى ذلك مثل الجسم

البشرى لكل جزء من أجزائه وظيفته التى يقوم بها وهو فى الوقت نفسه يعاون بقية أعضاء الجسم على أداء وظيفتها ، وهو يتأثر بأى اختلال يحـــدث فى أى جزء من أجزاء الجسم ويقدم — فى حالة الاختلال — معاونه ، ويتوقع من بقية أعضاء الجسم أن تعاونه معاونة خاصة حين الحاجة ، ثم إن قيام أجزاء الجسم بوظائفها هى عملية تعاونية يشترك فيها الجميع لا عضو بعينه ، وهذا التعاون هو الذى يؤدى إلى نمو الجسم نمواً متزناً .

هذا من الناحية البيولوجية التى لا يتم فيها النمو إلا فى جو من التعاون والتساند فإذا انتقلنا إلى الناحية الاجتماعيـة وجدنا أن المجتمع المصرى قبل الثورة الحـاضرة لم تتوفر فيه وسائل التعاون ولذلك كان عاملا فعالا فى انحراف كثير من شخصياته انحرافا انتهى بانحلاله . ولم يكن هناك طريق لإعادة توافقه غير طريق الثورة المباركة فالعلاقات الناجحة عندنا كانت تقوم على نوعين :

نوع نطلق عليه « الرزالة » ونقصـد به فرض السلطان من أعلى ؛ فالحكام عندنا كانوا يأتون من الخـارج وقد لا يلمون حتى بلغة البلاد وكثير من أمرائنا السابقين من لا يجيد العربية مع أنه ولد وعاش فى مصر . ونظار المدارس الثانوية من الإنجليز لم يكونوا يعرفون شـــيئاً من العربية ومعروف أن وظيفتهم هى توجيه تلاميذهم المصريين ورعاية النمو المهنى للمعلمين من المصريين . والفلاحون من المصريين يزرعون الأرض تحت إشراف ناظر زراعة قد لا يعرف أصول الزراعة ولكنه يعرف كيف يستخدم السوط ورهبة السلطان فى سوق هؤلاء المزارعين نحو فلاحة الأرض لمصلحة صاحبها . وقد اضطر الشعب لأن يستجيب لهذه القسوة بنوع من العلاقة نطلق عليه إسم « التسول الوجدانى » حتى يشبع الحاجة النفسية عند هؤلاء المتغطرسين وهكذا نجح فى هذا المجتمع نوعان من العـلاقة علاقة الرزالة والغطرسة وعلاقة التسول ومن جمع منا هاتين العلاقتين فقد كان نجاحه محققاً . وألفاظ الرزالة والغطرسة من الرؤساء كانت هى المألوف وعبارات التسول من المرءوسين وأصحاب الحاجات معروفة ومألوفة أيضاً ومثل هذه العلاقات لا تؤدى إلى أى نوع من النضوج النفسى لأن فيهـا إعطاء من جانب وأخذ من جانب فليس فيهـا تبادل العطاء والأخذ وهما وسيلة النضوج النفسى فإن أردنا أن نوجه مدرسينا نحو النضوج المهنى وجب على موجهيهم من نظار ومفتشين أن يشيعوا جو الديمقراطية وهو الجو الذى يقوم على أساس من التعاون

وتبادل الرأى، ففيه تبادل للأخذ والعطاء وبذلك يمكن أن نتوقع للجميع النمو المهنى وبالتالى معاونة التلاميذ على النمو المتكامل فى الاتجاه الصحيح .

والناظر والمفتش لا يمكن أن يقوما بوظيفتهما كموجهين حتى يأخذ كل منهما بنصيب كبير مما يأتى :

١ — الإيمان بقيمة كل فرد كفرد واحترامه لذاته بصرف النظر عن أى اعتبار آخر .

٢ — الإيمان بقدرة الفرد على تحسين نفسه بنفسه مع شىء من التوجيه والإرشاد.

٣ — القدرة على التعاون مع الغير تعاوناً يقوم على أساس ديمقراطى سليم .

٤ — القدرة على أن يجعل نفسه مركزاً للعلاقات الإنسانية وأن يوجه هذه العلاقات نحو النضوج .

٥ — الرغبة فى أداء العمل كاملا وعدم الاكتفاء بأدائه فى حدود نطاق الواجب فقط .

٦ — الإلمام التام بسيكلوجية التلاميذ والمدرسين وحاجات المجتمع وديناميكية الجماعة والقدرة على توجيه ذلك كله نحو النضوج .

٧ — الإلمام التام بالاتجاهات الحديثة فى التربية .

٨ — القدرة على التقييم الموضوعى لعمله وعمل من يتصل به .

٩ — ومن أهم الصفات الشخصية للموجه أن يكون مركزاً للعطف affection والضبط control فى آن واحد.

ثم إن عملية التوجيه هى جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ، فكل مربى موجه فى نفس الوقت وقد أصبحنا نقول إن المدرس يتعلم من تلاميذه كيف يعلمهم وكثير من النواحى التعليمية البارزة قد وجهنا نحوها أولادنا وتلاميذنا ولذلك يجب على الموجهين أن ينصتوا لحديث المدرسين وآرائهم وأن يستفيدوا من خبرة كل منهم وأن يتعاونوا معهم فى النهوض بالعملية التعليمية. فالناظر كموجه مسئول عن تربية تلاميذ مدرسته بالتضامن مع مدرسيه والتعاون مع مفتش القسم . والمفتش كموجه مسئول عن تلاميذ قسمه بالتضامن مع نظار قسمه والتعاون مع بقية مفتشى المنطقة .

فاذا انتقلنا من الأسس النظرية إلى التطبيق العملى فإننا نجد أن مهمة الناظر هى الإشراف الديمقراطى على جميع الأعمال فى مدرسته والتوجيه والتقييم وهذا يتطلب منه الاشتراك فى الأعمال المختلفة فى حدود قدرته ، وكذلك تنسيق العمل بينه وبين زملائه المدرسين تنسيقاً من شأنه أن يتعاونوا فى أداء واجبهم، كما يتطلب منه الإلمام التام بالسياسة العامة للتعليم. ويجب أن يلم بالغرض العام من التعليم الابتدائى وأهدافه والوسائل المختلفة لتحقيق هذه الأهداف . وهذا الإلمام من جانبه يجعله يؤمن بهذه الأهداف ويعمل على تحقيقها ويطلب تعديلها فى ضوء تجاربه وخبراته . كما يجب أن يلم بأعمال المدرسين إلماما من شأنه أن يحترم هذه الأعمال ، وأن يعاون فى تحقيقها فإذا أراد أن يقوم برحلة مثلا عاون هو من جانبه على تنفيذ هذه الرحلة وإن أراد أن يجرب طريقة عرض طريقته على هيئة التدريس بالمدرسة فى اجتماع عام حتى إذا اتفقوا على تنفيذها عاون هو من جانبه على تنفيذ هذه الطريقة وإن وجد استعداداً عند أحد المدرسين لمعاونته أشركه فى عمله واشترك هو فى أعمال المدرسين، فلعل أسوأ ما تصاب به المدرسة أن يشعر الناظر بأنه هو الوحيد الذى يشعر بأداء الواجب ولولا أنه يحث زملاءه ويراقبهم ما أدوا واجبهم، وإن أسوأ ناظر عرفته المدرسة المصرية هو ناظر يدعى أنه يروض مدرسى مدرسته إذ معنى ذلك أنه عاجز عن أن يقيم معهم علاقات من شأنها أن يتعاونوا وأن يعاونوه على أداء المهمة التعليمية التى لا تتم إلا بصفة كلية .

كما ينبغى أن يلم الناظر بوظيفة المفتش وأن يقدرها حق قدرها خصوصاً وأن مفتش القسم ليس مفتش مادة وإنما هو ناظر لكل مدارس قسمه، بمعنى أنه مسئول عن هذه المدارس واحدة واحدة كما أنه مسئول عن مدارس قسمه فى جملتها وتبادل التقدير والاحترام بين الناظر والمفتش والمدرسين بل والتلاميذ وأولياء الأمور . وأفراد المجتمع هو أساس نجاح العملية التعليمية ولذلك يجب أن تناقش هذه المبادىء كلها وترسم خطوط تنفيذها فى بداية العام الدراسى واجتماعات عامة بين الناظر ومدرسى مدرسته ومفتش القسم يوضح فيها برنامج شامل للعمل يناقش فى اجتماعات دورية تطرح فيها المشكلات وتناقش . كما ينبغى تنظيم الصلة بين المدرسة والمجتمع بحيث تصبح المدرسة مركز إشعاع للمجتمع الذى تقوم فيه وبحيث يؤدى ذلك إلى التعاون التام بين المدرسة وغيرها من المدارس والهيئات الاجتماعية والاقتصادية، وعلى ناظر المدرسة أن يستعين بجمعية الآباء والمعلمين فى حل الصعوبات التى تواجهه فى مدرسته كلما وجد ذلك مستطاعا وعليه أيضاً أن يقوى صلته بالمدارس الأخرى عن طريق مفتش القسم .

أما مفتش القسم ومساعده فهو ناظر لمدارس قسمه بصفة شاملة . والقسم وحدة جغرافية تعليمية لا وحدة عددية بمعنى أن يكون للقسم حدوداً فاصلة فلا تتداخل الأقسام ولايذهب مفتشان إلى قرية واحدة لمجرد أن بها مدرستين إحداهما للبنات تفتش عليها مفتشة وأخرى للبنين يفتش عليها مفتش .

فإذا سلمنا بهذا المبدأ أمكن أن نرسم مهمة مفتش القسم ومساعده على النحو التالى :

١ — استغلال إمكانيات القسم لصالح تلاميذه .

٢ — تنسيق العمل بينه وبين مساعده تنسيقا تعاونيا ديموقراطيا بمعنى أن كلا منهما يقوم بعمله فى مجموعة من المدارس يشعر بأنه مسئول عنها ، وهذه المسئولية تدفعه لأن يتعاون مع زميله مفتش القسم بحيث لايشعر أحدهما أنه رئيس الآخر أو مرءوس له ، وإنما طبيعة العمل تقضى برجوع كل منهما إلى الآخر فى بعض المسائل والاستقلال عنه فى بعض المسائل على النحو الذى يقوم به بعض أعضاء الجسم حين يستقل ببعض الوظائف ويتعاون مع بقية أجزاء القسم فى أداء وظائف أخرى بصفة تعاونية .

٣ — تنظيم حلقات دراسية واجتماعات مع مدرسى ونظار قسمه تناقش فيها المشكلات ويتعاون الجميع على حلها ، وبذلك تشعر المدارس بأنه يعاون كلا منها على حل مشاكلهم الإدارية والفنية ولا يذهب إليها لمجرد التقييم . حقيقة إن التقييم جزء من كل عملية تعليمية ، ولكن يجب ألا ينفصل عنها بمعنى أن الغرض من التقييم يصبح معاونة كل من فى المدرسة وما فيها على تعرف نواحى النقص وتلافيه لامجرد الحكم عليه أو له ، وهذه هى المهمة الأولى للمفتش فليست مهمته أن يكتفى بالنقد والتقدير بجيد وممتاز ومتوسط إلى آخره . . . وإنما مهمته أن يصف الداء والدواء معا وأن يتعاون مع المدرسة فى تحقيق رسالتها ، وهذا ما نقصده بقولنا أنه مسئول مسئولية شاملة عن كل مدرسة من مدارس قسمه كما أنه مطالب برعاية نمو كل مدرسة فيه وتوجيهها نحو النضوج .

٤ — تنظيم اجتماعات دورية لنظار قسمه .

٥ — الاشتراك فى اجتماعات المنطقة الخاصة بالتوجيه الفنى والإدارى للمدارس الإبتدائية .

٦ ــ الاشتراك فى حلقات الدراسة الخاصة بمشكلات التعليم الابتــدائى سواء نظمتها المنطقة أو المدرسة أو الهيئات التعليمية أو غيرها .

٧ ــ تنظيم مجلس النظار ورجال الرأى والأعمال فى قسمه لبحث مشكلات التعليم والتعاون على حلها .

وهذا يتطلب من المفتش ومساعده : ــ

أولا : الإلمام التام بالنظم التعليمية والسياسة العامــة للتعليم ومناقشة هذا كله مع النظار فى بداية العام الدراسى وفى اجتماعات عامة دورية .

ثانيا : وضع برنامج شامل للعمل فى قسمه يشترك فيه النظار وبعض المدرسين ومتابعة تقييم هذا البرنامج مرتين على الأقل خلال كل عام دراسى .

ثالثا : تنظيم الصلة بين مدارس القسم وبقية أقسام المنطقة ومدارس أنواع التعليم الأخرى والهيئات التعليمية والصحية والاجتماعية والاقتصادية .

وخلاصة القول أن عملية التوجيه تتطلب النظر إلى المدرسة الإبتدائية ككل فلا نفصل بين حاجاتها الفنية والإدارية كما تدعو إلى إيجاد جو ديموقراطى تعاونى صالح للنمو المهنى للمدرسين والمفتشين والنظار ، وعلى هذا الأساس نستطيع القول بأن مهمة النظار والمفتشين هى إيجاد جو من الديموقراطية يساعد كل فرد من الأفراد الداخلين فى نطاق التعليم سواء كانوا مدرسين أو نظار أو مفتشين أو تلاميذ على أن ينمو كل فى اتجاهه الصحيح بحيث يتكون من هذا كله مجموعة متكاملة متعاونة سعيدة.

تقويم عمل المدرس

للدكتور محمد خليفة بركات

المدرس بمعهد التربية للمعلمين — جامعة عين شمس

من أهم المسئوليات التى تلقى على ناظر المدرسة أن يقيم المدرسين ويقدر كفاءة كل منهم ويحكم على مدى نجاح المدرس فى عمله ومبلغ تحسنه وتقدمه وقدرته على تأدية رسالته .

وقد قام كثيرون من العلماء بالبحث فى موضوع تقويم عمل المدرس وقياس القدرة على التدريس فى ميادين كثيرة ، وبعض هذه البحوث أجرى فى معاهد إعداد المعلمين لانتقاء المدرس الصالح وبعضها أجرى فى مراكز تدريب المدرسين المشتغلين فعلا بالتدريس ، كما أجريت بحوث أخرى لقياس مدى نجاح المدرس فى مهنته أثناء القيام بعمله فعلا فى المدرسة .

ولتقويم عمل المدرس أغراض عدة منها تبصير المدرس نفسه بمكانته وتبيان نواحى تفوقه وضعفه ليكون عند المدرس وعى لما صارت إليه حاله ، ومنها أيضاً الوصول إلى أساس سليم عادل يمكن الرجوع اليه عند النظر فى ترقيته أو نقله إلى عمل آخر يتناسب مع قدرته وصلاحيته .

ولقد كان المعتقد قديما أن المام المدرس بالمادة يعتبر وحده أساسا كافيا لنجاح المدرس ولكن النظرة الحديثة تؤكد أنه لم يعد يكفى أن يكون المدرس ملما بالمادة الدراسية بل أن المدرس قد أصبح الآن بمثابة «مهندس اجتماعى» تتجه مهمته إلى تنسيق وتهيئة الظروف الملائمة لتنشئة التلاميذ بما يؤدى للنمو المرغوب لكل فرد منهم حسب تكوينه النفسى فى ذلك المجتمع الدائم التغيير بما يضمن فهم الشخص لنفسه ولغيره ، ولا يصح أن تنكر أهمية المام المدرس بمادته إلا أن هذا أمر يهتم به المفتشون كل الاهتمام كما أن اعداد المدرس كفيل بضمان هذه الناحية وإذن يجب أن

يبحث عند تقييمنا للمدرس عن تلك الصفات الشخصية المميزة له وعن العلاقات الاجتماعية التى تربطه بمن يحيطون به .

وبالنظر لازدياد أهمية العوامل النفسية للنجاح فى أى عمل فقد تحول البحث فى تقييم عمل المدرس إلى تأكيد أهمية هذه العوامل، ويمكن أن تلمس هذا الاتجاه فى كتاب نشرة اليونسكو جاء فيه « إن الصفات التى يتوقف عليها نجاح المدرس فى مهمته ترتبط تماما بتكوينه المزاجى والخلقى وشخصيته بصفة عامة ، فقد ثبت من البحوث النفسية بوضوح أن درجة الاتزان الانفعالى للمدرس وحالته المزاجية تنتقل آثارها إلى التلاميذ . وأن ما يحدث للأولاد أو البنات من آثار التربية والتعليم يتوقف إلى حد كبير جدا على التكوين النفسى والنضج العاطفى للمدرس الذى يتعاملون معه فالمدرس الشقى النفس القلق الغير راض عن نفسه وعن شئون حياته المحروم من الشعور بالسعادة لا يستطيع أن يعمل على اسعاد التلاميذ ويتعذر عليه أن يساعدهم على التكيف السليم فى التعامل مع الغير » .

ولقد كان الشائع إلى عهد قريب أن يصدر المفتشون أحكامهم على المدرسين بناء على نتائج الفصول المدرسية وعدد من ينجح من التلاميذ إلا أن هذا أساس غير عادل لتقييم عمل المدرس فالحكم على صلاحية المدرس للتدريس من نتائج نجاح تلاميذه ليس مقياسا عادلا لكفاءة المدرس لأنه لا يأخذ فى الاعتبار استعداد التلاميذ وتحصيلهم السابق وقوتهم عندما تسلمهم المدرس والظروف التى أحاطت بالمدرس مدة تدريسه لهم .

هذا ولقد تغيرت نظرة المربى الحديث إلى الغرض من التربية فلم يعد الهدف منها مجرد نجاح التلميذ وإنما هناك أيضا الآثار التربوية الأخرى كتكوين العادات والاتجاهات النفسية الصالحة وغرس المبادىء الخلقية السامية والقدرة على تذوق الجمال وغير ذلك من الصفات الاجتماعية التى لا تظهر فى نتائج النجاح .

وهناك اعتبارات كثيرة يجب وضعها فى الذهن عند تقييم عمل المدرس ومنها الظروف الخارجة عن شخصية المدرس نفسه وأثرها فى عمله كمدرس ولهذا « يجب أن ننظر إلى المدرس كجزء من الموقف الكلى الذى يتكون منه ومن مدرسته

بإمكانياتها وظروفها ، فنجاح المدرس في مهمته يتوقف على طبيعة ظروف هـــذا الموقف الـكلي بكل عوامله المتشابكة كما يتوقف على الدرجة التي يستطيع بها المدرس أن يؤثر في هذا الموقف كأحد القوى الفعالة فيه . »

ومن الاعتبارات الهامة التي ينبغي الاحتياط منها في تقييم عمل المدرس العامل الشخصي في الناظر أو المفتش أو من يعهد اليه بتقدير عمل المدرس وإصدار الحكم على مدى نجاحه أو فشله ، فكل رئيس له معاييره الخاصـــة وله مبادئه ومستوياته وله ما يتوقعه وما ينتظره من المدرس وفق المستوى الذي يضعه لنفسه ، ولهذا فسوف لا يكون من السهل أن يتساوى الحكام أو الرؤساء في أحكامهم على المـــدرسين مادامت معاييرهم مختلفة . »

ومن هنا تأتي أهمية تحديد النواحي والصفات التي يصح أن نأخذها في الاعتبار عند تقييم عمل المدرس وتأتي أهمية تحديد معاني مراتب كل صفة وتوضيحها بالأمثلة العملية الواقعية التي تقلل من أثر العامل الشخصي وتزيد في موضوعية الأحكام .

وقبل أن نحدد هـذه الصفات ونحصى تلك النواحي يصح أن نبحث أولا مختلف الوسائل العلمية التي تتبع في تقييم عمل المدرس ومن أهمها ما يأتي : ـــ

أولا ـــ رأي المدرس في نفسه :

وفي هذه الطريقة تصمم استفتاءات تشمل عدداً من الصفات المرتبطة بمهمة المدرس ويطلب إلى المدرس أن يجيب عنها ، كما يعطى المدرس أيضاً بعض الاختبارات النفسية التي تكشف عن نواحي شخصيته وعن صفاته المزاجية والخلقية والعلمية .

وبالرغم من أن المدرس يغالي في تقدير نفسه في مثل هذه الاستفتاءات إلا أن هناك بعض التحسينات التي يمكن الوصول بها إلى نتائج مفيدة في الحكم على شخصية المدرس أو المدرس كما يرى نفسه .

نماذج من أسئلة تقييم المدرس لنفسه :

أسئلة لإكتشاف الميول :

١ ـــ هل تشغلك مهنتك أو مسئولياتك المنزلية بحيث لا تجد الفرصة الكافية لتمضية الوقت في الهوايات الخارجية ؟

٢ — هل تعيش لأطفالك فقط — فى المنزل والمدرسة ؟

٣ — هل أنت منتظر حتى تحال إلى المعاش أو حتى يكبر أطفالك لتبدأ فى ممارسة هواية خاصة ؟

٤ — هل تمل من سماع حديث الآخرين عن أنفسهم ؟

٥ — هل كنت تقضى الوقت فى منزلك كل مساء (أو بعد الظهر) طول أيام الأسبوع الماضى ؟

٦ — هل قرأت خمسة كتب على الأقل (من الكتب التى لا تتصل بمهنتك) فى العام الماضى ؟

٧ — هل تشترك فى أحد النوادى أو فى أحد الفرق الرياضية أو فى إحدى الجمعيات الدينية أو الاجتماعية من النوع الذى لا يتصل بمهنتك ؟

٨ — هل تشترك فى القيام بأى عمل يدوى مما لا يدخل ضمن أعمال مهنتك أو واجباتك المنزلية ؟

٩ — هل لك هواية خاصة تزيد فى معلوماتك وثقافتك أو تقديرك لأعمال الآخرين ؟

١٠ — هل تشعر بأن الحياة مملوءة بالمتغيرات وبفنون مختلفة كثيرة ؟

إذا أجبت بلا عن الـ ٥ أسئلة الأولى

وبنعم عن الـ ٥ الأخرى

فمن المحتمل أن تكون حياتك ممتعة لك وأن تكون سعيداً أو راضياً فى حياتك

فما هى إجاباتك عن تلك الأسئلة ؟ [وهذه النتيجة مبنية على بحث عمل فى أمريكا]

ثانياً — رأى المدرسين الآخرين فى المدرس :

وفى هذه الطريقة يجيب المدرسون عن استفتاءات مشابهة للاستفتاءات السابقة للوقوف على فكرة المدرسين عن زميلهم من حيث النواحى المختلفة المرتبطة بطابع شخصيته والمتعلقة بمهنته كمدرس . وتفيد آراء المدرسين كثيراً فى إعطاء صورة صادقة عن علاقة المدرس بزملائه المدرسين ودرجة التباعد الاجتماعى بينه وبينهم ومركزه فى التكوين الاجتماعى العام للمجتمع المدرسى . وقد قام أحد العلماء ببحث

طريف قارن فيه بين مدى نجاح المدرس فى مهمته و بين مركزه الاجتماعى بين زملائه ووجد منه أن أكثر المدرسين نجاحاً فى مهمتهم هم أكثر المدرسين تقديراً من زملائهم وأكثرهم قبولا فى المجتمع المدرسى وأكثرهم قدرة على كسب رضى المجموعة، بينما نجد أن المدرسين الفاشلين فى مهمتهم هم أولئك الذين اتضح عـــدم قبولهم فى الجماعة واتصافهم بالانكماش والعزلة وعدم الانسجام مع الزملاء فى المجتمع المدرسى .

ثالثاً ــ تقدير الناظر للمدرس :

وذلك عن طريق الملاحظة لنشاط المدرس داخل الفصـــل وخارجه وأثناء الاشتراك فى نواحى النشاط المدرسى وفى المناسبات المختلفة أثناء العام الدراسى وبالاستعانة بجميع وسائل التقييم الأخرى كرأى المدرسين ورأى التلاميذ إلى غير ذلك .

رابعاً ــ أحكام المفتشين :

وهذه يجب أن تبنى على زيارات متكررة وعلى ملاحظة المدرس فى موقفه مدة طويلة وعلى فحص إنتاجه وخطوات عمله على أن يؤخذ فى الاعتبار الظروف المدرسية المحيطة ومدى قدرة المدرس على التأثير فى المجتمع المدرسى .

خامساً ــ الآراء التى يتناقلها التلاميذ عن المدرس :

كثيراً ما تكون أحكام التلاميذ على المدرس ذات دلالة كبيرة على مدى نجاحه أو فشله معهم ، ومع ما يمكن أن يوجه لهذه الطريقة من انتقادات إلا أن من الممكن الإفادة منها مع العمل على تلافى عيوبها فلا يصح مثلا أن يسأل التلاميذ للإجابة عن استفتاءات تتعلق بالمدرسين من غير أن يكتبوا أسماءهم على الإجابة ، ومن تحليل هذه الاستفتاءات يمكن الحصول على وجهة نظر التلاميذ فى مدرسيهم .

وهناك بحث طريف فى هذا الموضوع ملخصه أن أحد الباحثين حصل على اثنى عشر ألفاً من الخطابات تشمل ردود التلاميذ والخريجين عن صفات مدرسيهم الذين نجحوا فى إفادتهم فوجد الصفات الآتية أكثرها تواتراً وهى :

١ ــ المدرس الذى روحه تعاونية ديمقراطية .

٢ ــ المدرس الذى يعطف على التلميذ ويقدر ظروفه الشخصية .

٣ ــ المدرس الحليم الصبور الذى لا يثور بسرعة .

٤ ــ المدرس الواسع الأفق المتعدد الميول والهوايات .

٥ ــ المظهر العام والذوق فى المعاملة .

سادساً ــ الحصول على أحكام المختصين الآخرين :

ومن أمثلة ذلك الزوار الذين يتصلون بالمدرس فى عمله والذين قد يقومون بعمل مقابلات شخصية مع المدرس ، أو الباحثين فى التربية وعلم النفس ممن يشركون معهم المدرس فى مهمتهم ، وكذلك بعض الآباء وأولياء الأمور ممن يوثق بأحكامهم وممن يتصلون اتصالا كافيا بالمدرس .

سابعا ــ تسجيل مواقف المدرس فى عمله :

وقد لجأ بعض الباحثين إلى عمل تسجيلات صوتية وبصرية للمواقف الواقعية للمدرس أثناء تدريسه فى الفصل وأثناء مناقشاته للتلاميذ وأثناء وجوده بينهم فى مختلف المناسبات المدرسية، واستخدمت هذه التسجيلات كوسيلة للحصول على أحكام الخبراء فى تقييم عمل المدرس .

أهم النواحى التى يجب أخذها فى الاعتبار عند تقييم عمل المدرس :

لا يصح أن تقتصر نظرتنا لعمل المدرس على مجرد أدائه للدروس المخصصة له فى الجدول المدرسى، فبعض المدرسين يعتبر أن مهمته تنتهى بانتهاء الحصص المقررة عليه وفاته أنه عضو فى جماعة متعاونة على تربية التلاميذ لا داخل الفصول فقط بل خارجها أيضا فى الفسح وبين الدروس وفى فترات النشاط ومواعيد الجمعيات وعمل الحفلات المدرسية وفى اجتماعات الآباء وكل ما يتصل بالعمل المدرسى والروح المدرسية العامة .

ولهذا يجب أن ندخل فى اعتبارنا عند الحكم على عمل المدرس ما يأتى :

١ — مدى حرصه على البقاء فى المدرسة أكبر وقت ممكن سواء طلب منه أو لم يطلب منه ذلك .

٢ — مدى اشتراك المدرس فى الهوايات العملية والجمعيات المدرسية .

٣ — مدى اشتراك المدرس فى رفع الروح المعنوية للمدرسة سواء باشتراكه فى تنفيذ قوانيها بروحه ، أو بعمله على بث روح الرضى والاستقرار فى الجو المدرسى فبعض المدرسين يسيئون إلى الجو المدرسى كثيراً بما يشيعونه فيه من روح التذمر والمخالفة والخروج على اللوائح .

٤ — مدى حرص المدرس على دراسة المناهج المدرسية ونقدها والمساهمة فى تعديلها بما يناسب بيئة المدرسة ، وما يحاوله من جهود فى طرق التدريس التى تساعد على حسن تنفيذ المنهج .

٥ — مدى عناية المدرس بتحضير دروسه ورسم خطة توزيع عمله على شهور السنة وتدوين خطوات عمله والاحتفاظ بها منظمة .

٦ — مدى اشتراك المدرس فى دراسة تلاميذه والإشراف على نواحى حياتهم وحل مشكلاتهم ومسك سجلاتهم أو الإشتراك فى ملء البطاقات المدرسية بما يضمن حسن الإفادة منها .

٧ — مدى حرص المدرس على المواظبة والحضور فى المواعيد وعلى تجنب التخلف عن المدرسة لأسباب مصطنعة ، فبعض المدرسين يحرصون على الإفادة من جميع فرص الأجازات الممكنة لهم ويتحايلون على ذلك بشتى الطرق بحيث يكونون مطيعين للقوانين ولكن فى نفس الوقت مفسدين للعمل وللروح المدرسية .

٨ — مدى استجابة المدرس لما يطلب إليه من الأعمال الإضافية التى يكلف بها من آن لآخر سواء أكانت حصصا إضافية أو أعمالا إدارية . ويدخل فى ذلك الروح التى تظهر فى قيامه بهذه الأعمال ومبلغ مايظهره من تعاون أو تذمر .

٩ — مدى إقبال المدرس نفسه على النشاط الرياضى . ومبلغ استعداده لمشاركة التلاميذ فى ألعابهم ونشاطهم ومسابقاتهم . ومبلغ اشتراكه فيما يقومون به من رحلات وزيارات .

١٠ — مدى إلمام المدرس بالشئون الإدارية بالمدرسة وما يتعلق منها بشأن التغذية وعمل المناقصات وتنفيذ اللوائح . ومدى مساهمته فى معاونة الجهاز الإدارى بالمدرسة على تيسير الأمور .

١١ — الروح الخلقية والآثار التى يتركها فى تلاميذه من عطف واحترام وبث للمبادىء والمثل العليا .

١٢ — المرونة واللياقة فى معاملة أولياء الأمور والاتصال بالأهالى والآثار التى يتركها فى نفوسهم وما يترتب على ذلك من سمعة له وللمدرسة .

١٣ — مدى مشاركة المدرس فى النشاط الثقافى والاصلاح الاجتماعى فى البيئة المحيطة بالمدرسة .

١٤ — إلمام المدرس بمادته واستعداده لزيادة ثقافته العامة والخاصة .

١٥ — قدرة المدرس على إفادة تلاميذه ومدى نجاحه فى مهمته كمدرس فى داخل الفصل .

١٦ — مدى احترام المدرس لدستور مهنة التدريس والعمل على رفع شأن المهنة .

ومن الممكن أن نضيف إلى هذه القائمة نواحى أخرى كثيرة إذا أدركنا أن مهمة المدرس تستوجب منه الكثير من التضحيات وأن المدرسة لاتحقق أغراضها إلا عن طريق تعاون فريق المدرسين بها ..

والآن نريد أن نبحث أهم الصفات التى تؤهل المدرس للنجاح فى مهمته . يمكن تقسيم هذه الصفات بحسب مكونات الشخصية إلى ما يأتى :

أولا : صفات بدنية وجسمية كالمظهر العام وسلامة الحواس والقدرة على التعبير اللفظى والصحة الجيدة .

ثانيا : صفات خلقية تكونت فى الشخص من تأثير نشأته وظروف بيئته كالتمسك بالمبادىء والمثل العليا أو الاستهتار وكاحترام الدين والقوانين ومراعاة حقوق

السلطة الضاغطة أو الاستهتار والخروج على السلطة وعدم التقيد بالأوضاع والتقاليد المتفق عليها .

ثالثا ـــ صفات مزاجية تكوينية . ومعنى المزاج التكوين العاطفي والإنفعالي المبني على ما يزود به الشخص من طاقة وجدانية ودوافع غريزية عما يرتبط بالتكوين الكيميائي والغددي والدموي ويتصـــل بالنواحي الفسيولوجية والعصبية فتظهر في الطباع والمشاعر وفي التعبير الانفعالي من حيث سرعة الاستثارة أو بطئها ومن حيث مدة استمرار الحالة الانفعالية .

رابعا ـــ الذكاء والمواهب والقدرات التي تظهر في نواح خاصة ويدخل في ذلك قدرة الشخص على التصرف وإدراك المواقف إدراكا سليما والقدرة على الحكم وعلى النقد المبني على الفهم بجانب نواحي التفوق التي توجه ميول الشخص إلى الهوايات ونواحي التخصص المميزة .

خامساً : الإعداد لمهنة التدريس ولا يقف ذلك عند حد الحصول على المؤهل المهني بل يتعداه إلى مواصلة الاستزادة والاهتمام بشؤون التربية والتعليم ومواصلة البحث ومسايرة التطور والتقدم لا من حيث مادة التخصص فقط بل أيضا من حيث طرق التدريس وخطط الدراسة التربوية .

سادساً : القيام بالتدريس فعلا ومدى قدرة المدرس على إفادة غيره ، فقد يكون المدرس عالماً ممتازاً ولكنه يفشل كمدرس . فالعبرة هنا بمقدار ما يستطيع المدرس أن ينقله إلى التلاميذ ، ومبلغ تأثيره فيهم ، مما يتطلب توافر عنصر الميل للتدريس والاهتمام بالمهنة وهوايتها والاندفاع للعمل فيها بشكل تلقائي طبيعي بعيد عن الضغط أو الغرض الوقتي .

سابعاً : المشاركة في الروح الاجتماعية المدرسية . وهنا تأتي مسألة في غاية الأهمية وهي مركز المدرس بين زملائه وعلاقته بالإدارة المدرسية وسمعته الاجتماعية ومكانته في الإطار الاجتماعي المدرسي العام ، فهناك من المدرسين من لا نجد له عيباً ملموساً في عمله ولكن بمجرد وجوده في الجو المدرسي تسبب المتاعب ويخلق جواً معطلا للعمل المدرسي . وقد وجد بالتجارب التي أجريت في علم النفس الاجتماعي أن تغيير فرد واحد في إحدى الجماعات يمكن أن يؤثر في الإنتاج العلمي للجماعة بنسبة كبيرة .

ثامناً : المواظبة . وتشمل الغياب والتأخير والتكاسل ومدى حرص المدرس على وقت التلاميذ ووقت العمل .

تاسعا : صفات أخرى كالقدرة على إنجاز العمل مع السرعة والدقة والقدرة على الإدارة والتنظيم ، وكذلك الاستعداد للمشاركة فى النشاط الرياضى وغير ذلك .

طرق الحكم والتقييم :

(ا) طريقة الترتيب ، وفيها يطلب إلى الحكام ترتيب المدرسين ترتيبا تنازليا حسب رأيهم فيهم ومدى صلاحيتهم للعمل .

(ب) طريقة المقارنة الثنائية والمفاضلة بين كل اثنين معا فى جدول .

(حـ) وضع علامات على وجود الصفة لعمل قائمة للصفات .

ويطلب من الشخص أن يجيب بوضع علامة إذا كانت موجودة عنده .

(ى) طريقة التقدير على مقياس مدرج (مع شرح الرتب فى كل صفة) ويمكن أن يتم هذا :

١ — بأوزان متساوية للصفات أو ٢ — بأوزان مختلفة للصفات .

وفيما يلى نموذج لاستمارة يمكن أن تكون موضع البحث كنواة أولية لما يصح أن تتفق عليه كأساس لتقييم عمل المدرس . واستعمال هذه الاستمارة تطبيق مباشر للطريقة الأخيرة .

تقييم عمل المدرس :

اسم المدرس :　　　　　　　　　　مادة التخصص :

المؤهل الدراسى :　　　　　　　　المؤهل التربوى :

أقدميته فى مهنة التدريس :　　　　أقدميته فى العمل بالمدرسة :

الدرجة المالية :

ضع علامة (✓) أمام الوصف الذى ينطبق على المدرس فى كل صفة مما يأتى :

	الصفات	ممتاز	جيد	متوسط	أقل من المتوسط
الصفات الذاتية	الاستعداد العقلى	مبتكر وذكى جداً	سريع الفهم	يتبع ما يؤمر به	يحتاج لمزيد من التوضيح
	الاتزان الانفعالى	متزن وقادر على ضبط نفسه	أميل إلى الاتزان	يفقد اتزانه أحياناً	قلق وغير مستقر
	التكوين الجسمى والصحة العامة	جسم قوى وصحة جيدة	أميل إلى الصحة الجيدة	صحة لا بأس بها	ضعيف ومعرض للنوبات المرضية
التكوين المهنى والقدرة على التدريس	الإلمام بالمادة	معرفة كاملة لمادته وعمله	معرفة جيدة نوعاً	معرفة عادية	معرفة سطحية
	طريقة التدريس	يتفنن ويجدد	يحاول التحسن	يتبع ما يؤمر به	غير مكترث
	الاستزادة والنمو العلمى	حريص على تنمية معلوماته	أميل إلى تحسين معلوماته	يكتفى بالضرورى	لا يحاول الاستزادة

	الصفات	ممتاز	جيد	متوسط	أقل من المتوسط
أثر المدرس في الجو المدرسي	التعاون مع المدرسين	يساعد غيره فى كل فرصة	يتعاون إذا ماطلب منه	لامانع عنده من التعاون	لا يستطيع التعاون مع غيره
	علاقة المدرس بتلاميذه	يعرف تلاميذه ومحبوب منهم	يعرف بعض الحالات	صلته عادية	لا يهتم بصلته بالتلاميذ
	الاندماج فى الجو المدرسى	يعتبر نفسه أساسيا فى جماعة المدرسة	له أثر ملموس	ليس له تأثير بارز	منعزل عن الجو المدرسى
المواظبة	الغياب	مواظب دائما	يتغيب نادرا	يتغيب أحيانا	غير منتظم الحضور
	التأخر	لا يتأخر أبداً	يتأخر نادرا	يتأخر أحيانا	كثير التأخر
	التكاسل	نشط دائما	نشط غالبا	نشاط عادى	قليل النشاط
صفات أخرى	القدرة على التنظيم والإدارة	له قدرة على القيادة والتأثير فى الغير	له بعض التأثير فى غيره	نادراً مايتأثر به غيره	لا يستطيع التأثير فى غيره
	النشاط الاجتماعى	له نشاط مدرسى فى البيئة	يحاول الاشتراك فى النشاط الاجتماعى	لا يمانع فى الاشتراك فى النشاط الاجتماعى	لا يهتم بغير العمل داخل المدرسة
	النشاط الرياضى	متحمس للنشاط الرياضى	يشارك فى النشاط الرياضى	لا يمانع فى الاشتراك فى النشاط الرياضى	لا يهتم

ملاحظة : هذه البيانات تعتبر مبدئية ويمكن تناولها بالتعديل أو الإضافة أو الحذف بناء على الخبرات العملية .

ومن الممكن أن نوضح نتائج أحكام الناظر على المدرس فى صورة بيانية كالآتى . ومن المستحسن وضع النتيجة فى هذه الصورة بدل أن تجمع التقديرات ويؤخذ المتوسط لأن الصفات ليست من جنس واحد .

الاستعداد العقلى
الاتزان الانفعالى
التكوين الجسمى والصحى
الإلمام بالمادة
طريقة التدريس
الاستزادة والنمو العلمى
التعاون مع المدرسين
الصلة بالتلاميذ
الاندماج فى الجو المدرسى
الغياب
التأخر
التكاسل
القدرة على التنظيم والإدارة
النشاط الاجتماعى
النشاط الرياضى

الأهمية النسبية لهذه الصفات :

وهنا تأتى نقطة أخرى هامة وهى الوزن الذى يصح أن نعطيه لكل صفة ، فاذا كان تقديرنا سيتحول إلى درجة من ١٠٠ مثلا فيمكن أن نتفق على توزيع الدرجات على تلك الصفات ، فنعتبر مثلا أن لكل مجموعة ٢٠ درجة ، أو نضع أهمية أكبر للمجموعة الثانية فيجعل لها ٣٠ درجة بينما نعطى مجموعة المواظبة ١٠ درجات فقط .

احتياطات فى ملء استمارة تقييم عمل المدرس :

١ ــ عند تقدير أى صفة لا يصح أن نتأثر بأحكامنا على المدرس فى الصفات الأخرى، ولا يصح أن نتأثر بالفكرة العامة أو الحالة التى تكونت حول المدرس .

٢ — يجب أن تتفق جميعا على معانى محددة لكل درجة من درجات كل صفة بحيث تكون أحكامنا منسوبة إلى معايير متفق عليها وبحيث تكون الأحكام مبنية على مقارنة المدرس بالمتوسط العام للمدرسين .

٣ — يحسن عند عمل التقديرات أن يقوم الناظر بإصدار أحكام على جميع المدرسين فى صفة واحدة فقط لتسهل المقارنة ثم ينتقل إلى صفة أخرى ، فلا يبدأ بالحكم على مدرس واحد حكما شاملا .

٤ — وواضح أن الأحكام يجب أن تستمد من الملاحظة المستمرة مدة طويلة ليكون الحكم صادقا . . ومن المستحسن أن يشترك المدرس الأول مثلا فى الحكم إذا لم يكن الناظر واثقا من معرفته الجيدة للمدرس .

٥ — يحسن الاستناد على أسس موضوعة للأحكام كبيانات عن المواظبة أو الانتاج أو نحو ذلك .

التربية والصحة النفسية (اليونسكو)

Education and Mental Health (UNESCO)

أهدت إلينا هيئة اليونسكو نسخة من التقرير القيم الذي أعده الدكتور و . د . وول (Dr. W. D. Wall) وهو يتضمن نتائج بحوث قام بها مؤتمر عقد بباريس فى عام ١٩٥٢ ويتضمن نتائج مئات التقارير والدراسات التى أعدت لهذا الغرض .

وقد حفز إلى اعداد هذا التقرير شعور بأن النمو المتزن للفرد أصبح مهدداً بسبب الهزات العنيفة التي عانتها القيم الإنسانية بعد حربين طاحنتين . وقد آمنت هيئة اليونسكو بأن حل هذه المشكلة لا يأتى إلا بمراجعة أساليب التربية على النتائج التى توصلت إليها أحدث البحوث فى علم النفس .

وسيكون هذا الكتاب هو المرجع فى الصحة النفسية من وجهة نظر التربية إلى زمن بعيد .

وقد اتفقت وزارة التربية والتعليم مع الدكتور عبد العزيز القوصي — وقد أسهم بجهد فى إعداد التقرير — على أن يقوم مع الدكتور عبد المنعم المليجى بترجمته وتقديمه إلى قراء العربية .

وظيفة المفتش فى المدرسة الابتدائية

للدكتور منير كامل
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

مشكلات التربية فى مصر متداخلة متشابكة ، يصعب بحث أية واحدة منها بمعزل عن الأخرى . ومشكلة التفتيش فى المدرسة الابتدائية لا تشذ عن هذه القاعدة ، فهى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنوع السياسة السائدة فى وضع الخطط والمناهج من حيث هى مركزية أو لا مركزية : وبعبارة أخرى نستطيع أن نقول إن وظيفة المفتش فى ظل النظام المركزى فى وضع المناهج الذى درجنا على الأخذ به حتى الآن — تختلف اختلافاً جوهريا فى طبيعتها ونظامها عن وظيفته إذا ما اتبعنا نظاما لا مركزيا ديمقراطياً فى بناء المناهج المدرسية .

وفى هذا المقال سوف نحدد وظيفة المفتش تحت كل من هذين النظامين .

وظيفة المفتش فى ظل النظام المركزى :

يقضى النظام المركزى فى التعليم أن توضع الخطط والمناهج جملة وتفصيلا فى وزارة التربية والتعليم ، ثم تطبع فى منشورات وتوزع على المدارس فى أرجاء القطر حتى تصل إلى أيدى المدرسين الذين يعهد إليهم تنفيذ ما جاء فيها ، ولكى تضمن الهيئة المركزية تنفيذ تعليماتها وتوجيهاتها على الوجه الذى ترتضيه فإنها تجند جيشا من المفتشين ينتشرون فى أنحاء القطر ويكونون بمثابة عيون للوزارة تراقب أعمال المدرسين وتخطر الوزارة عن أى تقصير أو مخالفة تقع منهم . ولكى تكون المراقبة منتجة يقوم المفتش بزيارات مفاجئة فى الفصول حتى يرى المدرس فى موقف « طبيعى » . فيأخذ فى الاستماع إلى شرحه وفحص أعماله ، وقد يختبر تلاميذه ، ثم يدون ملاحظاته عنه فى صورة تقرير مشفوع بتقدير عام للمدرس ، ويرفع هذا التقرير إلى المختصين فى الوزارة فيعكفون على دراسته وتنفيذ ما جاء به فيجازون المحسن ويعاقبون المسىء .

والواقع إن التفتيش على هذا النحو قد أصبح لا يساير روح العهد الجديد ولا يتفق

واتجاهات التربية الحديثة ، كما أنه قد أغضب المدرسين ، وأساء إلى المفتشين ، ولم يفد التعليم منه شيئاً ، ففى نفوس المدرسين مرارة من التفتيش ، لأنه وضعهم موضع الامتحان وفى مركز الاتهام ، وعلاقة المفتش بالمدرس لا تقوم على أسس سليمة ، فهى تارة تقوم على الخوف والرهبة المؤديين إلى النفور والكراهية ، لأن المفتش يتفنن فى الكشف عن أخطاء المدرس وتلمس عيوبه ، بينما يعمل المدرس جاهداً لأن يظهر أمامه فى أحسن مظهر مخفياً عن المفتش مشكلاته الحقيقية ومتاعبه الفنية ، وتارة أخرى تقوم هذه العلاقة على أساس النفاق والرياء ، فالمدرس يحاول استرضاء كل مفتش بالطريقة التى يعرف أنه يميل إليها بدلا من أن يسير فى عمله وفق فلسفة يؤمن بها ، وفى كلتا الحالتين لا ترتفع هذه العلاقة إلى مستوى المشاركة الديمقراطية .

والتفتيش بهذه الصورة عامل من عوامل هدم شخصية المدرس وكبت قدرته الابتكارية ، فالمدرس فوق أنه مقيد بالمناهج الموضوعة ، والكتب المقررة ، والامتحانات العامة ، مقيد أيضا بتعليمات المفتش وآرائه التى تملى عليه إملاء ، وتفرض عليه فرضاً ، فيضطر إلى قبولها ، لا عن عقيدة واقتناع ولكن عن خوف ورهبة .

أما تقدير المفتش للمدرس على أساس عدد قليل من الزيارات القصيرة يقضيها المفتش فى موقف المراقب لعمل المدرس ، وفى اختبار بضع تلاميذ ، وتصفح عدد قليل من الكراسات فقلما يرضى المدرس . وفى كل عام تصل الوزارة شكاوى عديدة من هذه التقديرات ، وأما اختلاف المعايير بين المفتشين فى تقدير المدرس فمشكلة لم تحل بعد .

وقد أسأنا إلى المفتشين بهذا النظام ، إذا أثقلنا كاهلهم بالزيارات المتعددة وكتابة التقارير وإجراء التحقيقات التى لا نهاية لها ، فأحلنا بذلك حياتهم روتينا ثقيلا ، ولم تتح لهم المجال للقيام بعمل منتج ينمون فيه ويرشدون .

فلعله واضح مما تقدم أننا لا نلقى اللوم على المفتشين أو المدرسين ، فهم جميعا ضحايا النظام المركزى الذى هو أثر من آثار الدكتاتورية ، وهو فى الوقت نفسه آفة الأساليب الحديثة للتربية .

وظيفة المفتش فى ظل النظام اللامركزى :

إذا ما اتجهنا نحو اللامركزية فى إعداد المناهج ، فإن وظيفة المفتش تتغير ، بل إن مدلول التفتيش نفسه ليتغير أيضاً .

واللامركزية الديمقراطية تقضى بانتقال سلطة وضع المنهج من أيدى فئة قليلة من رجال التعليم فى الإدارة المركزية إلى أيدى كل من تهمهم عملية التربية وهم : التلاميذ وأولياء أمورهم، المدرسون، النظار، المفتشون، ورجال البيئة فى كل مدرسة فهؤلاء جميعاً يتعاونون فى بناء المنهج المدرسى . ولقد أوضحنا فى مقال سابق* الدور الذى يمكن أن يلعبه كل من هؤلاء فى بناء المنهج ، ونعود هنا فنتناول دور المفتش بشىء من التفصيل والإسهاب .

ليست وظيفة المفتش فى هذا النظام مراقبة المدرسين وكتابة التقارير عنهم وإملاء وجهة نظره عليهم ؛ بل إن وظيفته الأولى هى القيادة الديمقراطية . فالمفتش فى هذا النظام قائد تربوى مشبع بالروح الديمقراطية، ينظر إلى المدرس كزميل له فى المهنة ويتعاون معه فى حل المشكلات التعليمية التى تهم المدرس ، ويبنى علاقته معه على أساس من الود والتفاهم والاحترام المتبادل ، ويشجع المدرس على الابتكار والتجديد ويهيء له المجال للنمو المهنى .

والمفتش لا يقصر جهوده على تحسين المدرس وطريقة تدريسه ، بل يهتم بدراسة كل ما يؤثر فى عمليتى التدريس والتعلم ، فالمشكلات المتعلقة بالمنهج وطرق تنفيذه ، وبالوسائل المعينة على التدريس ، وبالعوامل التى تسهل عملية التعلم أو تعوقها ، وحاجات المتعلمين وميولهم ، تصبح كلها فى دائرة اهتمامه ، ويدخل حلها فى نطاق عمله.

ولكى يتعرف المفتش على هذه المشكلات لابد من زيارة الفصول بالاتفاق مع المدرس ، ويعقب كل زيارة اجتماع بين المدرس والمفتش لمناقشة ملاحظات المفتش وتبادل وجهات النظر بحرية وصراحة فى حل المشكلات التى كانت موضع البحث والدراسة . فالزيارة بهذا الوضع لا ترمى إلى الكشف عن أخطاء المدرس وترقب

* راجع مقالنا تحت عنوان « نحو سياسة أفضل لبناء المناهج » صحيفة التربية عدد نوفمبر ١٩٥٤ ص ١٨ — ٢٧ .

هفواته ولكنها تستهدف تشخيص المشكلات ومحاولة حلها . وإذا ما اقتنع المدرس بجدوى هذه الزيارات فإنه ولا شك يرحب بها ، بل قد يطلبها بنفسه .

ولا بأس إطلاقا من أن يقوم المفتش نفسه بالتدريس جزءا من الحصة أو كلها لعرض طريقة جديدة فى التدريس أمام المدرسين ثم يطلب منهم إبداء الرأى فيها بصراحة .

والمفتش الحديث يتطوع بتقديم الخدمات التى قد يحتاج إليها زملاؤه المدرسين كأن يمدهم بوسائل تعينهم على تدريس موضوع ما ، أو يزودهم بمراجع يتعذر عليهم الحصول عليها .

وعلى المفتش بصفته قائدا تربويا أن ينظم عقد حلقات للبحث أو مؤتمرات دورية يجتمع فيها مدرسو المنطقة التعليمية التى يعمل بها لمناقشة مشكلات التربية وبحث الصعوبات التى تعترض تطبيق أساليب التربية الحديثة فى مدارسهم ، ودراسة طرق علاجها ، وقد يقتضى الأمر تأليف لجان لبحث هذه المشكلات وتقديم تقارير عنها ، وحينئذ يعمل المفتش على تسهيل تأليف هذه اللجان ومدها بكل ما يلزمها من المراجع والبيانات والاحصاءات ، وتوجيهها فى عملها ، وتشجيعها على إنهاء مهمتها على أحسن وجه . ولاشك أن توثيق صلة المفتش بزملائه المدرسين فى مثل هذه اللجان والمؤتمرات يتيح له فرصه مواتية للتعرف عليهم فى جو طبيعى لا تكلف فيه ، فيستطيع بذلك أن يكون حكما صادقا عن كل منهم .

ولكى يستطيع المفتش أن يقوم بوظيفة القيادة التربوية ، لا بدله من مداومة الاطلاع على كل ماهو جديد فى ميدان التربية . ويحسن أن يقوم بتلخيص ما يقرأة عن الإتجاهات الحديثة فى التربية وطرق التدريس ، ويرسله فى صورة نشرات دورية إلى المدرسين حتى تعم الفائدة ويصبح المدرسون على اتصال مستمر بما يستحدث فى ميدان تخصصهم .

ومن أهم وظائف المفتش ، تنسيق جهود المدرسين والناظر والتلاميذ فى كل مدرسة وتوجيهها نحو تحقيق أهداف التربية فى المدرسة الابتدائية ؛ فهو ينسق أوجه النشاط التربوى داخل المدرسة ، وينسق منهج المدرسة الابتدائية بمناهج المراحل التى تتفرع منها ، وينسق ما تقوم به المدرسة من نشاط ثقافى ورياضى واجتماعى مع نشاط

الهيئات الأخرى فى البيئة . ويقتضى هذا الاتجاه أن يكون المفتش من رجال التربية الذين يتخطون الفواصل بين الأقسام والمواد الدراسية ، بمعنى ألا يكون متخصصاً للإشراف على مادة دراسية معينة فحسب .

لقب جديد للمفتش :

نستطيع أن نرى مما تقدم أن أهم وظيفة للمفتش هى « التنسيق والخدمة » وتمشياً مع هذا الاتجاه نقترح أن يستبدل بلقب « مفتش » لقب « منسق » Coordinator ، لأن هذا اللقب الأخير يتفق ووظيفته الجديدة .

أهمية إعداد المنسقين :

لما كان نجاح أى إصلاح منشود إنما يتوقف على مدى فهم القائمين به لهذا الإصلاح وإيمانهم به ، وقدرتهم على تنسيقه ، فإن إصلاح نظام التفتيش الحالى لن يتحقق حتى نعد المنسق الصالح الذى يستطيع أن يقوم بالوظائف التى شرحناها فيما سبق ؛ والمنسق الصالح لا بد وأن يتوافر فيه ـ بجانب إعداده المهنى فى علم النفس والتربية ـ القدرة على تكوين علاقات إنسانية سليمة مع كل من يتصل بهم فى عمله ، والميل إلى البحث والاطلاع على كل ماهو جديد فى ميدان التربية .

الخلاصة :

إذا أردنا إصلاح نظام التفتيش الحالى فعلينا أن نتجه نحو اللامركزية الديمقراطية فى بناء المناهج المدرسية ، وحينئذ يصبح التفتيش « عملية تنسيق وخدمة تربوية فنية تعاونية هدفها دراسة الظروف التى تؤثر فى عمليتى التدريس والتعلم والعمل على تحسينها بالكيفية التى تكفل لكل تلميذ نمواً مستمراً نحو أهداف التربية المنشودة . » وعلينا كذلك أن ننظم برنامجاً شاملا لإعداد المنسق الصالح .

الناظر كقائد

الدكتور أحمد محمود طنطاوى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين
بجامعة عين شمس

معنى القيادة :

القيادة أنواع وأنماط متعددة ، لأحدها فى ذاكرتى قصة يرجع تاريخها إلى أقل قليلا من خمس سنوات .

كنت فى جلسة مع بعض المعارف والأصدقاء ، وكان بيننا ناظر لمدرسة من أكبر مدارسنا الثانوية ، عرج بنا فى حديثه إلى مسألة كانت تشغل باله كثيراً فى ذلك الوقت ، وخلاصتها أنه قد أصبح يشك فى نزاهة أحد وكلاء مدرسته . فأشار عليه أحدنا — من باب النصيحة — بضرورة أخذ الحذر من ذلك الوكيل ، وبالأخص فى المهام التى تغرى بعض الذمم ، مثل كنترول امتحانات النقل بالذات . .

ولم يفكر صاحبنا أو يتمهل ، بل بادر بهز رأسه فى جدية واعتداد وهو يقول « لا . لا . لا . . . من هذه الوجهة أنا مطمئن كل الاطمئنان ، لأنه ليس من بين الوكلاء الثلاثة بمدرستى من بيده أى سلطة ، أو يمكنه أن يتدخل فى أى مسألة هامة من مسائل الإدارة بالمدرسة » . . .

هذا ما نطق به الزميل الجليل ، وعبارته على إيجازها بليغة شاملة ، وتكفى وحدها لتعريفنا بأحد معانى القيادة ـ ألا وهو المعنى الاستبدادى المألوف .

والواقع أن لكل جماعة من الناس قيادة معينة تناسبها ، فالجماعة المستضعفة المغلوبة على أمرها يقودها عادة أفراد متحكمون ، يجمعون خيوط السلطة كلها فى أيديهم وينكرون على الناس كفاءتهم وحقوقهم فى الأخذ والعطاء ، فهؤلاء سادة متصرفون ، وهؤلاء أتباع مأمورون .

وأما الجماعة المتحررة ، فلا يقودها إلا إنسان من طراز آخر ، تتوفر فيه الرغبة والقدرة على تنظيم القوم وتوجيههم ليتعاونوا بنجاح على دراسة مشاكلهم وحلها . أى أن القيادة التى تناسب طبيعة الجماعات الحرة وظروفها هى قيادة « مع الناس » ، ترى فى كل منهم عقلا وموهبة وخيراً وآدمية كريمة كآدمية الرؤساء .

وقيادة الناظر — فى ضوء هذه المعانى الأخيرة — لا توجب عليه أن يقوم هو بالدور الأكبر فى كل شأن من شئون الحياة بمدرسته ، وإنما تجعله المسئول عن تهيئة الجو التعاونى الذى يمكن الجماعة المدرسية من معالجة مسائلها بأحسن ما لديها من إمكانيات .

أهمية القيادة الصالحة للمدارس :

كانت مدرسة الأمس آلية بسيطة ، كل كبيرة وصغيرة تحضر فى ديوان الوزارة ثم ترسل إلى المدارس « للتنفيذ » .

وكانت العلوم فى الكتب المقررة ، وما على المعلمين إلا أن يتتبعوا ترقيم الصفحات والتلاميذ من ورائهم يرددون الألفاظ ويستظهرون .

ولم يكن على المدرسة غير أن تفتح أبوابها وتغلقها فى المواعيد ، وتوقع العقوبات على كل من يخرج عن الخطوط المرسومة ، سواء فى ذلك المعلم والتلميذ .

وطبيعى أن المدارس بهذا الحال لم تكن فى حاجة إلى أكثر من نظار كرجال البوليس ، يتصفون بالطاعة العمياء للرؤساء فى الديوان ، والصراحة فى تنفيذ التعليمات مع المرءوسين فى المدارس .

ثم دارت الأيام ، وانقلبت فلسفات التربية والتعليم رأساً على عقب .

أصبحنا نعلق أهمية بالغة على «الطريقة» بعد أن كنا لا نعبأ إلا «بالحصول» .

وأصبحنا نفهم التدريس على أنه فن ابتكارى متجدد ، لا عمل تكرارى مقيد .

وأصبحنا نعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية خطيرة ، تتكيف بغير انقطاع لمختلف الظروف حولها من محلية ووطنية وعالمية .

وبعبارة أخرى ، لقد أصبحت كل مدرسة فى رأينا كائنا حيا مستقلا بذاته ، وله شخصيته ومشاكله اليومية الخاصة به . .

وبذلك لم يعد لديوان الوزارة أو ديوان المنطقة تلك الوصاية الفكرية القديمة ، ولم يصبح من الجائز أو من الممكن أن تعتمد المدارس على قيادة مركزية بعيدة عنها كما كان الحال فى الماضى .

وإذا فمدارس اليوم فى حاجة إلى قيادة «مقيمة» بالمدارس ذاتها ، وذات مهارة فنية ممتازة . وعلى نوع هـــذه القيادة وكفاءتها يتوقف نجاح المدارس أو فشلها فكما أن المهندس المعمارى يعطى للمدرسة مظهرها ومبناها ومعداتها المادية ، فإن الناظر — أو المهنـــدس الانسانى — هو الذى يعطى لها الروح والجو الداخلى والطابع الخاص .

أو أن أسرة أى مدرسة من المدارس تشبه « فريق الكرة » من عدة وجوه ؛

إذ أن درجة كفاءة أى فريق كرة لا تساوى المجموع الحسابى لدرجات كفاءة أفراده . بل لابد من أن نضيف إلى هـــذا المجموع المتغير (س) لتكون المتساوية الرياضية صحيحة .

والرمز (س) هنا يمثل العوامل الأخرى التى تؤثر فى الفريق « كجماعة » ، ومن أهم هذه العوامل صفات الرئيس .

ونظارة المدرسة كرئاسة فريق الكرة ، تؤثر ولا شك فى العمل المدرسى تأثيراً قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبياً ، ولكنه تأثير بالغ على أى حال، مما جعل الفيلسوف العظيم وليم كلباترك يقول ويعيد القول بأن « مدرسة اليوم بناظرها أولا » .

أسس القيادة الرشيدة :

والنجاح فى القيادة — بمعناها الإنسانى الكريم الذى يناسب مصر الحرة الثائرة — لا يمكن أن يأتى اعتباطاً ، والناظر الذى يعتمد على مجرد الاجتهاد الفردى يتعرض لكثير من الأخطاء ، ويحرم نفسه فرص الاستفادة بالخبرات الثمينة التى يحققها التعاون مع الآخرين .

ولعل من أهم الأسس التى تقوم عليها القيادة التعليمية الرشيدة :

١ — أن يكون للناظر فلسفة شخصية سليمة فى مسائل التربية والتعليم .

٢ — أن يتوفر لديه الإيمان والثقة بما أسميه هنا « المبادىء الإنسانية » .

٣ — أن تكون لها مهارات عملية وصفات شخصية مناسبة .

أما الفلسفة السليمة فى مسائل التربيـــة والتعليم فإنها تبنى وتنمى شيئاً فشيئاً بالدرس والمطالعة والإطلاع — وهذه كلها عمليات غير منتهية ، وأبوابها عديدة ، ومن بينها حضـــور الندوات ، والمساهمة فى المناقشات ، والاستماع للمحاضرات ، والاشتراك فى حلقات الدراسة الصيفية ، وعضوية الهيئات التعليمية الفنية . . الخ .

وأما « المبادىء الإنسانية » التى أرى ضرورة تأصلها فى الناظر الذى ننشده لمدارسنا الحديثة ، فإنى ألخص منها ما يأتى بإيجاز :

١ — أن نتائج تفكير الجماعة المتعاونة أفضل من نتائج التفكير الفردى لأى فرد من أفرادها .

٢ — أن كل إنسان فى الدنيا لديه القدرة على أن يقدم مساهمة ثمينة للجماعة الإنسانية .

٣ — أن كل فكرة جديدة جديرة بالإستماع إليها ومناقشتها .

٤ — أن الرقى الحقيقى لجماعة ما لا يمكن أن يفرض عليها من الخارج ، بل ينمو دائماً من داخلها .

٥ — أن من ألزم العناصر لنجاح القيادة — فى أى مجتمع حر — هو محبة القائد واحترامه لجميع الأفراد ، وتقديمه للمصلحة العامة على كافة مصالحه الشخصية .

٦ — أنه من حق كل إنسان أن يساهم فى وضع الأنظمة التى يطالب باتباعها .

٧ — أنه لابد من التجديد والتجريب على أسس علمية إنسانية .

وأما المهارات العملية والصفات الشخصية اللازمة للنظارة القائدة فمنها ما يأتى :

١ — القدرة على اغتنام فرص الإتصال المباشر بالتلاميذ والمعلمين والآباء — اتصالا مليئاً بالعطف عليهم والرغبة الصادقة فى تقديم المعونة لهم .

٢ — المهارة فى إدارة جلسات المناقشة بالروح التعاونية .

٣ — المهارة فى العمل مع الناس على اختلافهم — داخل المدرسة وخارجها ، بسهولة وعدم احتكاك أو تصادم .

٤ — المهارة فى التخلص من أعمال الروتين ، وذلك بتوزيع الأعمال والإستفادة بجميع الإمكانيات البشرية فى الجماعة المدرسية .

٥ — البدء بالنفس ، وضرب المثل الخالص من غير تصنع أو تمثيل .

٦ — الاستعداد الدائم للتشجيع وشكر المستحقين .

٧ — القدرة على الإبتكار .

٨ — روح الفكاهة .

العوامل الإيجابية والسلبية المؤثرة فى القيادة :

ومهما كانت شخصية الناظر ودقة إعداده ، فإن جهده بالمدارس يتعرض دائماً لعوامل أخرى كثيرة ، بعضها إيجابى يساعد على كفاية النظارة ونجاحها ، وبعضها سلبى يضيع الكثير من الجهود ويذهب بالمزايا الثمينة فى شخصيات النظار .

أما العوامل الإيجابية فيمكن حصرها عموما فى نقطتين :

(أولا) ما فى يد النظار ؛ ويمكنهم أن يوفروها لأنفسهم بأنفسهم مباشرة متى شاءوا .

* ومن ذلك اشتراكهم فى النوادى والجمعيات التربوية .

* وتكوين اتحاد فنى للنظار ومديرى التعليم فى مصر كلها .

* وإصدار مجلة تعنى بشئون النظارة على وجه الخصوص ، وبمسائل الإدارة التعليمية على وجه العموم .

(ثانياً) ما فى يد الوزارة ؛ وهذه عوامل خارجة طبعاً عن إرادة النظار . وعلى الوزارة أن تعمل على توفيرها معاونة للنظار على رفع مستوى خدماتهم التعليمية للبلاد :

* على الوزارة أن تتوسع فى الدراسات الإعدادية لمن ترشحهم لوظائف النظارة مستقبلا .

* وأن تنشىء للنظار المشتغلين دراسات تجديدية وتكميلية ، وتيسر لهم سبل الاستفادة منها بجعلها مسائية فى أوقات معقولة ، أو صيفية فى أماكن مشجعة كبلاد الشواطىء .

* وأن تستمر الوزارة فى اتجاهاتها الأخيرة لدعم اللامركزية ، لأنه كلما زدنا من التحرير الفكرى للناظر زاد هو من تحرير نفسه ومدرسته .

* وإلى جانب هذا ، فإنه من اللازم أن تزيد الوزارة من فرص إشراك النظار مع رؤسائهم بكل من الوزارة والمنطقة فى بحث كل ما له صلة بمسائل التعليم والتنظيم للمدارس .

* وربما كان تحسين حال التفتيش من أهم الاصلاحات والعوامل المساعدة للنظار . ويؤسفنا أن نظام التفتيش عندنا — برغم كل المحاولات الصادقة التى بذلت وتبذل لإصلاحه — مايزال على حاله السلبى البالى الهدام وإنا لنأمل أن ينقلب قريبا إلى معاونة فنية صحيحة ، تعين المعلمين وتخفف الأعباء بعض الشىء عن النظار .

وأما عن العوامل السلبية المؤثرة فى النظارة ، فإن من أهمها عاملان : ضخامة المدارس ، وعدم استقرار نظارها ومعلميها .

ومما لاشك فيه أن لطاعة الناظر حدود ، وأن المدرسة التى يصل عدد تلاميذها إلى عشرات المئات لتعجز الناظر عن قيادتها قيادة كافيـــة فعالة ، وبالأخص إذا تذكرنا أننا نمر بدور انتقالى حاد — من المذلة إلى الحرية — وأكثر الآباء والمعلمين والتلاميذ لم يطبعوا من قبل على التعاون الذى لو وجد لسكان بعض العون للنظار .

كذلك سرعة تنقل النظار والمدرسين ، فإنها عامل سلبى جدير بعناية المسئولين ، وحبذا وضع سياسة جديدة جريئة . لا تعتمد على مجرد إرغام الناظر أو المدرس على البقاء فى مدرسته أطول مدة ممكنة — لأننا قد نخسر من هذه السياسة أكثر مما نكسب ، ولأن المهم أول الأمر وآخره أن يشعر العاملون فى المدارس بالارتياح والاستقرار النفسى ، الذى هو خير معين على حمل الرسالة الثقيلة السامية التى تأملها القيادة التعليمية المستنيرة وتعمل دائما من أجلها .

المناهج الدراسية بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكولوجى

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
أستاذ مساعد بمعهد التربية للمعلمات
بجامعة عين شمس

نمو الخبرة الإنسانية وتخصصها :

ليست العلوم والمعارف التى يستخدمها الانسان فى حياته وليدة اليوم . ولكنها ثمار خبرة أجيال متعاقبة عديدة ، يتسلمها الإنسان فى كل جيل فيستفيد منها ويضيف إليها . وهكذا تنمو الخبرة الإنسانية جيلا بعد جيل وتتراكم بمرور الزمن . ولقد أدى نموها واتساعها إلى ظهور الحاجة ملحة إلى تقسيمها وتخصصها حتى يختص كل منها بجانب من جوانب المعرفة ، فدراسة للعلوم وأخرى للتاريخ وثالثة للرياضيات إلى غير ذلك من الأقسام . وكلما اتسعت الخبرة وتنوعت ازدادت عملية تفرعها، فالعلوم مثلا تتفرع إلى طبيعة وكيمياء وأحياء ،.. الخ ثم تتفرع الفروع إلى فروع جديدة عديدة وهكذا ..

التنظيم المنطقى للخبرة :

وكما ظهرت الحاجة إلى تقسيم المواد ، فقد ظهرت الحاجة كذلك إلى تنظيم الحقائق فى كل مادة تنظيما ييسر دراستها واحصاءها وتعديلها والإضافة إليها . وقد وصل المختصون فى كل مادة إلى قواعد منطقية معينة تنظم حقائق المادة بمقتضاها ، كأن تبدأ الدراسة من البسيط إلى المعقد أو من الجزء إلى الكل إلى غير ذلك من القواعد والأصول المنطقية . وقد أطلق على هذا النوع من التنظيم للمواد المختلفة : التنظيم المنطقى لتقيده بالقواعد المنطقية .

وتختلف أسس التنظيم المنطقى فى مادة عنها فى مادة أخرى ، فهو فى دراسة التاريخ يتبع التسلسل الزمنى للحوادث فتبدأ الدراسة بأقدم الحضارات والعصور ثم يليها الأحدث فالأحدث حتى العصر الحديث ، وبذلك تصبح الأحداث التاريخية فى كل عصر نتيجة طبيعية للعصر الذى يسبقه ، وتمهد دراسة السابق منها للاحق . وفى الجغرافيا يبدأ بدراسة الظواهر التى تعد دراستها ضرورية لفهم مايليها من الظواهر لكى تعين على فهمها وترتبط بها ،فالبدء بدراسة كروية الأرض ودورانها يساعد على دراسة كثير من الظواهر الجغرافية الهامة مثل اختلاف التوقيت واختلاف فصول السنة من مكان إلى مكان، وتعاقب الليل والنهار، والكسوف والخسوف وغيرها من الظواهر . وفى دراسة الأحياء تسير الدراسة من البسيط إلى المعقد ولذلك تأتى دراسة الكائنات الأولية فى المقدمة ويليها الحيوانات أو النباتات التى هى أكثر منها تعقيداً ثم الأعقد فالأعقد حتى تنتهى الدراسة بأكثر الرتب تعقداً وأعلاها درجة فى سلم التطور الحيوى .

وفى اللغة كذلك تبدأ الدراسة من البسيط إلى المعقد ، فتبدأ بدراسة الأحرف الأبجدية ثم المقاطع البسيطة والكلمات القصيرة ثم الكلمات الطويلة والجمل والتعبيرات ... الخ.

مزايا التنظيم المنطقى :

وللتنظيم المنطقى مزايا عدة : فهو السبيل إلى تنظيم حقائق المادة تنظيما ييسر دراستها للمختصين، فالأساس فيه أن تكون كل دراسة متممة لما قبلها وممهدة لما بعدها، فهو يساعد على ربط الأسباب بنتائجها ، والوصل بين البداية والنهاية ، حتى تصبح حقائق المادة الواحدة مترابطة متماسكة تؤدى كل واحدة منها إلى تاليتها . ويساعد هذا التنظيم على تسجيل الحقائق التى تشتمل عليها أية مادة تسجيلا وافيا يستعرض المعروف منها ويكشف نواحى النقص فيها ، ويسهل تعديل النتائج التى وصل إليها الدارسون فى دراسة المادة والإضافة إليها والرجوع إليها والاستفادة منها . ومن ذلك يتضح أهمية التنظيم المنطقى لكل مختص فهو يحدد له طريق الدراسة ويعينه على معرفة ما قطعه منها وما بقى عليه أن يدرسه .

ولقد أصبح التنظيم المنطقى للمواد ضرورة فى الوقت الحاضر بعد أن اتسعت

الخبرة الإنسانية هذا الاتساع وتنوعت هذا التنوع ، وأصبح المختص يقتصر على دراسة ناحية معينة من المادة التى يختص فيها .

المناهج الدراسية والتنظيم المنطقى :

يمثل التنظيم المنطقى للمواد المختلفة أروع ما وصل إليه الإنسان فى تنظيم الحقائق التى وصل إليها وتقديمها مقسمة مبوبة متماسكة الأطراف واضحة العلاقات . وعلى ذلك فإنه لم يكن عجيباً أن تأخذ به المدارس على اختلاف مراحلها وأنواعها من ابتدائية وثانوية وجامعات وغيرها ، فتقدم المناهج الدراسية لتلاميذها فى صورة مواد قد نظمت أبوابها وحقائقها ذلك التنظيم المنطقى الرائع . ولقد بقيت المدارس قرونا عديدة تأخذ بأصول هذا التنظيم بل ولا يزال الكثير منها يسير على هداه حتى اليوم ، برغم ما قام فى وجهه من ثورات تربوية عنيفة ، وما وجه إلى الأخذ به فى عمل مناهج التعليم العام من هجوم شديد ونقد لاذع . ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة من أهمها ما يأتى :

أولا : أنه تنظيم واضح يقوم على أسس واضحة ومقبولة ولقد رأينا فيما سبق أمثلة لتلك الأسس الواضحة التى يستند إليها هذا التنظيم ، وكيف تيسر للدارسين والمختصين دراسة المواد .

ثانيا : أنه تنظيم مقبول بالنسبة لكثير من المشتغلين بأمور التربية والتعليم والمهتمين بها . فرجال الجامعات يقرونه ويتطلبون أن تسير مناهج المدرسة الثانوية على هداه ، لأنه يعد من وجهة نظرهم السبيل الأمثل لدراسة المواد والإعداد للدراسة الجامعية . كما أن الكثيرين من المدرسين فى المدارس الإبتدائية والثانوية يقرونه ولا يفضلون عليه سواه فهم أنفسهم قد لا يعرفون أسلوبا سواه ، فلقد درسوا فى المدارس الإبتدائية والثانوية وفى الجامعات مواداً مرتبة ومنظمة تنظيما منطقيا ، ثم إن الكتب التى يرجعون إليها فى إعداد المناهج وتحضير الدروس هى فى الغالب تلك التى استخدموها فى دراستهم الجامعية ، وهى تسير على ذلك النهج التخصصى .

وفوق ذلك فإن الكثيرين منهم قد اتقنوا التدريس بمقتضاه فهو يمثل لديهم الطريق المطروق المأمون ، ولذلك فإنهم لا يحبون أن يتركوه إلى طريق جديد

لا يعرفون مغبة السير فيه، أو مدى نجاحهم فى إتباعه والأخذ به . وكذلك الحال مع المثقفين من الآباء. فهم يحبذون هذا النوع من التنظيم الذى درسوا المواد بمقتضاه والذى يعرفونه جيدا وقد لا يعرفون سواه ، والناس أعداء ما جهلوا .

ثالثا : ييسر الأخذ بهذا التنظيم عمليات وضع المناهج الدراسية كما ييسر تعديلها . فما على واضع المنهج بعد تحديد مواد الدراسة إلا أن يلجأ إلى الكتب التخصصية فيحدد الأبواب التى تدرس تبعاً لهذا التنظيم ، فإذا جد من الأمور ما يدعو إلى تعديل المنهج ، أمكن إجراء التعديل فى يسر وسهولة بالإضافة أو الحذف .

رابعاً : ييسر هذا التنظيم تقييم أعمال التلاميذ . فإذا كانت الغاية من الدراسة أن يحيط التلاميذ بمجموعة من الحقائق المترابطة بنظام معين ومحدد ، فإنه يسهل وضع أسئلة فيها ، بل لقد أمكن وضع اختبارات معينة فى كل مادة من المود بحيث يسهل استخدامها وتصحيحها لمعرفة مدى ما اكتسبه التلاميذ من معرفة بها .

ما يؤخذ على الالتزام بالتنظيم المنطقى فى وضع المناهج

وبرغم ما ذكرناه من المزايا العديدة للتنظيم المنطقى والظروف التى أدت إلى تشبث الكثير من المهتمين بأمور التربية به ، فإن التزامه والأخذ به فى وضع مناهج الدراسة فى المدارس الابتدائية والثانوية يؤدى إلى كثير من المآخذ التربوية . ومن أهم ما يوجه إليه من نقد ما يأتى :

أولا : إن ما يعد بسيطاً من وجهة نظر المختصين قد لا يكون كذلك من وجهة نظر التلميذ . فالأحرف الأبجدية تعتبر أبسط من الكلمات والجمل من وجهة نظر المختصين ، ولكنها تعتبر طلاسم تنتسب إلى عالم المعنويات من وجهة نظر التلميذ الصغير . وقد تعد دراسة الحضارات البدائية القديمة أبسط من دراسة الحاضر المعقد من وجهة نظر الإخصائى ولكنه يعد أكثر صعوبة وتعقداً بالنسبة لأولئك الذين لا يعرفون من الحياة إلا حاضرها وليس لديهم من الخبرة ما يمكنهم من تصور الماضى السحيق وظواهره الاجتماعية وظروف الحياة فيه إلا فى ضوء خبرتهم الحالية، وكذلك الحال فى دراسة الأحياء ، فالأحياء الأولية مع بساطتها تعد بعيدة عن محيط خبرة التلاميذ فهم لا يستطيعون ملاحظتها وقد لا يلمسون آثارها بخلاف الحيوانات الراقية

العديدة التى تقع تحت حسهم فى كل مكان وزمان ، وعلى ذلك فإن البسيط والسهل من وجهة نظر الإخصائى قد لايكون كذلك من وجهة نظر التلميذ . ومعنى ذلك أن الأخذ بالتنظيم المنطقى للمادة قد يفرض على التلاميذ ماقد يكون صعباً عليهم وغير متناسب لمستواهم من الدراسات ، ولا يخفى مايؤدى اليه ذلك من الآثار التربوية الضارة .

ثانياً : يؤدى الأخذ بالتنظيم المنطقى للمواد إلى عدم عناية المدرسة عناية كافية بحاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وما يواجههم فى حياتهم ويشتهم من مشكلات ، ويرجع ذلك إلى أن التنظيم المنطقى تنظيم ثابت موحد لايختلف باختلاف الظروف ولا يهتم بمشكلات التلاميذ إلا إذا جاءت أثناء الدراسة عرضا أو على سبيل المثال . ومعنى ذلك أن هذا التنظيم يجعل دراسة المادة غاية فى ذاته ، فهو يقدمها فى صورة كاملة ويفرضها على التلاميذ دون نظر إلى حاجاتهم أومشكلاتهم مما يجعل دراسة المادة جافة فى كثير من الأحيان ، وقد يحول دون اهتمام التلاميذ بها أو اقبالهم عليها وهو بذلك لايهيء الظروف المناسبة لعملية التعليم .

ثالثاً : يفرض هذا التنظيم على التلاميذ كثيراً من الحقائق والمهارات التى وإن عدت لازمة للمختصين إلا أنها قد لاتكون لازمة للتلاميذ فى حياتهم . فإذا أدركنا أن الغاية من الدراسة فى المدرسة الإبتدائية والثانوية يجب أن تكون بعيدة عن التخصص تبين لنا أن فرض هذه المهارات والحقائق على التلاميذ لايستهدف غاية تربوية ، ويجعل منها عبئاً على الذاكرة ، وقد يؤدى إلى شعور كثير من التلاميذ بالفشل . وفوق ذلك فإنه يتم على حساب ما يجب أن يتزود به التلاميذ من الخبرة والمهارات اللازمة لهم فى حياتهم .

رابعاً : يحول هذا التنظيم دون تحقيق كثير من القيم الاجتماعية والمثل الديمقراطية فإذا كان من أهداف التربية فى الوقت الحاضر الاهتمام بالفوارق الفردية بين التلاميذ وتدريبهم على التفكير والإبتكار وتنمية قدراتهم على مواجهة مشكلات الحياة وحلها وتنمية روح التعاون والتسامح والابتعاد عن التحيز ، فإن هذه الغايات لا تتحقق كما كان يظن من قبل بدراسة المادة دراسة منطقية موحدة لجميع التلاميذ ، أو بقراءة الكتب ، والإستماع إلى المحاضرات عن الديمقراطية والأخلاق، وإنما بتهيئة الظروف بحيث يتدرب التلاميذ فى حياتهم المدرسية على حل مشكلاتهم ، وتنمية استعداداتهم،

وترقية ميولهم — ويتطلب تحقيق كل ذلك نوعاً آخر من المناهج الدراسية التي تدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم ، على أن يستفاد من المادة المنظمة تنظيماً منطقياً في سد هذه الحاجات وحل هذه المشكلات .

خامساً : يتجه الاهتمام في ظل هذا التنظيم المنطقي إلى الحقائق العلمية لذاتها دون اهتمام بالظروف التي أدت إلى اكتشافها أو الأسلوب الذي اتبع في تحقيقها . وعلى ذلك فإن المادة التي يتبع في تنظيمها هذا الأساس تعد « كتالوجا » للخبرة الإنسانية تمثل ثمار الخبرة الإنسانية ولا تعنى بالنواحي الانسانية والشخصية من الظروف التي أحاطت بما حققه الإنسان من نجاح في كفاحه ونضاله المستمر في سبيل كشف الغامض وإزالة الحجب عن أسرار الكون ، فالكتب العلمية المنظمة تنظيما منطقيا قل أن تتعرض لما صادفه الباحثون من حيرة عندما صادفتهم المشكلات العلمية التي صادفوها وما وصلوا إليه من فروض علمية اتقاء محاولاتهم العديدة لحل هذه المشكلات وما اعترضهم من صعاب حتى وصلوا إلى ما وصلوا إليه ، فهي بذلك تفرض نتائج الأبحاث والدراسات دون توضيح الطريقة التي اتبعت في تحقيقها ، فتجرد المادة بذلك عن أصولها وجذورها وعلاقاتها بالحياة ، فإذا فرضت هذه المادة على التلاميذ فإنها لا تثير منهم الخيال ولا تنقلهم إلى الظروف والعوالم التي مر بها الباحثون في دراساتهم وأبحاثهم ، فهي لا تستطيع أن تثير في نفوسهم ما تثيره القصة المحبوكة أو التمثيلية الرائعة في النفوس من الانفعالات الإنسانية المتعددة عندما تضع المتفرج أو المستمع في موضع البطل أو الضحية فترتبط ما تقدمه إليه بخبرته وحياته وانفعالاته أوثق رباط ، وتصبح بذلك مادة شيقة ومفيدة .

التنظيم السيكولوجي للخبرة الدراسية

لقد رأينا فيما سبق أن مركز الاهتمام في التنظيم المنطقي هو المادة الدراسية ذاتها فهو تنظيم يرمى إلى عرض المادة بصورة كاملة بحيث يتمم كل جزء فيها ما قبله ويمهد لما بعده وبحيث تبدو الصلة بين الموضوعات واضحة وأطرافها متماسكة مما ييسر على المختصين دراستها والإضافة إليها وتعديلها والرجوع إليها .

ولقد رأينا كذلك ما يترتب على الالتزام بالتنظيم المنطقي للمادة في وضع المناهج

الدراسية من النتائج مما دعا المجددين من رجال التربية إلى عدم الأخذ بهذا النوع من التنظيم فى وضع المناهج ورسم الخطط الدراسية .

لقد أدرك المربون أن كسب الانسان للخبرة لا يتم بصب المعرفة فى العقول كما يصب الماء فى الإناء ، ولكن الإنسان يكتسب الخبرة أثناء تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها وهو تفاعل مستمر لا ينتهى إلا بانتهاء حياته ، وهنالك دوافع تدفع الإنسان إلى التفاعل مع بيئته والإحتكاك بها والتفاعل معها لكى ينال منها مآربه ويقضى حاجاته — فبيئة الإنسان بذلك هى ملجؤه وملاذه فى تحقيق أسباب نموه واستمرار حياته، وعلى ذلك فإنه يجب أن يكون وضع المنهج الدراسى قائما على مراعاة دوافع التلاميذ وظروف البيئة التى يعيشون فيها والحياة التى تعدهم المدرسة لها.

ولذلك فقد اتجه التقدميون من رجال التربية إلى تنظيم المناهج الدراسية تنظيما ينقل مركز الاهتمام فى التربية من المادة إلى التلميذ . فيأخذ بوجهة نظره ويراعى مواطن اهتمامه وحاجاته واستعداداته ومقتضيات بيئته وحياته ويسمى هذا النوع من التنظيم للخبرة الإنسانية بالتنظيم السيكولوجى .

وهنالك فارق كبير بين تنظيم المادة تنظيما منطقيا وتنظيمها تنظيما سيكولوجيا ، والإنسان تصادفه فى حياته سلسلة لا تنقطع من المشكلات التى توجه اهتمامه نحو العلوم تارة ونحو الجغرافيا تارة أخرى ونحو الدراسات الهندسية أو الفلكية أو غيرها من الدراسات الإنسانية المتعددة — فإذا أراد شخص أن يبنى منزلا فإنه قد يهتم بمعرفة خواص التربة التى سوف يقيم عليها البناء وخواص المواد اللازمة له وهو اهتمام بموضوعات علمية ولكنها تختلف فى تنظيمها عن الموضوعات التى يهتم بها من يريد أن يتخصص فى دراسة العلوم ، والشخص الذى يضل طريقه فى غابة أو صحراء يظهر اهتمامه الشديد بالمعلومات الجغرافية فهو يريد أن يستدل بحركة الشمس ومواقع النجوم ومسار الرياح ومواقع الأنهار والجبال على أقرب الطرق التى توصله إلى مكان أمين ، ولكن هذا الإهتمام بالخبرة الجغرافية يختلف إختلافا كبيراً عن اهتمام المختصين فى الجغرافيا .

التنظيم السيكولوجى والنواحى التطبيقية :

وقد يتبادر إلى الذهن أن المقصود بالتنظيم السيكولوجى هو أن تتجه الدراسة

اتجاها تطبيقياً صرفاً أو تنتحى انتحاءاً مهنياً ،والواقع أن مناقشة هذه المشكلة يتطلب الرجوع إلى أهداف التربية . لمعرفة هل يقصد من تقديم الخبرة إلى التلاميذ أن تعينهم على حل مشكلاتهم الحالية فحسب دون نظر إلى ما قد يصادفهم من مشكلات غيرها بعد ذلك ، أم يقصد إلى تنمية قدرة الشخص على مواجهة مشكلات الحياة لافى الحاضر فحسب بل وفى المستقبل كذلك ، إن التربية الصحيحة تعنى بالحاضر ولا تهمل المستقبل وهى تعمل على تهيئة الظروف المناسبة للنمو المستمر ، ولا يتحقق ذلك إذا اقتصرت المدرسة على تقديم الخبرة للتلاميذ بحيث تعينهم على حل مشكلاتهم الحالية فحسب

ولذلك يجب أن تعمل المدرسة على تنمية قدرة التلاميذ على مواجهة ماقد يصادفهم فى حياتهم من مشكلات أخرى مشابهة ، ولا يتم ذلك إلا إذا عملت المدرسة على مساعدة التلاميذ للوصول إلى المبادىء العامة والقوانين التى تضمها وتعالجها الخبرة المنظمة تنظيما منطقياً ، ومعنى ذلك بعبارة أخرى ، أنه يجب البدء مع التلاميذ بالتنظيم السيكولوجى واتخاذه وسيلة للوصول إلى التنظيم المنطقى فى الوقت المناسب . فإذا أدت الظروف بالتلاميذ إلى الشعور بأهمية مشكلة الذباب على سبيل المثال فإن الفرصة تصبح مواتية لدراسة كيف يتكاثر الذباب وكيف يمكن مقاومته ، وعندئذ يدرس التلاميذ ما قدمه العلم والعلماء عن تاريخ حياة هذه الحشرة الضارة ، وصفاته التى تجعل منه عدوا للانسان وطرق مقاومته وهكذا يتدرج التلميذ فى رجوعه إلى المـــادة التخصصية حتى تصبح هى وســـيلة فى فهم مظاهر الكون والحياة ولا يتم ذلك إلا فى مرحلة متقدمة .

ومن ذلك يتضح لنا أن التنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية لا يرمى إلى التقليـل من أهمية المادة أو من أهمية ما وصل إليه العلماء من أبحاث وكشوف ولـكنه يأخذ منه بالقـدر المناسب ويقدمه إلى التلاميـذ فى الوقت المنـاسب وبالطريقة المناسبة . وبذلك يجعل من دراسة المادة والاستفادة من خبرة السابقين وسيلة للحياة وللنمو بما يتفق كل الاتفاق مع سيكولوجية التعلم .

ومن الواضح أن التنظيم السيكولوجى للمادة إذ يجعل المكان الأول لوجهـة نظر الدارسين ومشكلاتهم فإنه يعطى اهتماما كبيراً لمشكلات البيئة ولسائر مرافق الحيـاة التى تحياها التلاميذ ، ذلك أن حاجات الدارسين وميولهم ومشكلاتهم إنما تتعلق بهذه البيئة وتنصب عليها ، فهو بذلك يوطد العلاقة بين المنهج وبين البيئة والحيـاة ويجعل من البيئة معملا كبيراً يتلقى فيه التلاميذ دروسهم ، وبذلك تصبح عملية كسب الخبرة

والدراسة معالجة لموضوعات حية يشعر التلاميذ بأهميتها ويقدرون نتائجها ، فلا يعوزهم حينئذ الحافز نحو الدراسة ، وبذلك أيضاً تزول تلك الهوة السحيقة التى تفصل بين المدرسة التقليدية والحياة ، وتتخلص المدرسة من الكتابية الطاغية واللفظية الجوفاء التى تغلب على كثير من المدارس حتى اليوم .

وهنا لك طرق متعددة لتنظيم المادة تنظيما سيكولوجياً ؛ فبعض المربين يجعلون ما تكشف عنه الأبحاث التربوية من ميول الدارسين وحاجاتهم فى مرحلة من المراحل محاور تدور حولها الدراسات التى تقدم لهم ، كما يتخذ البعض من مشكلات البيئة والحياة هادياً لهم فى وضع المناهج والخطط الدراسية . وليست طريقة المشروع إلا محاولة لتحقيق مبدأ التنظيم السيكولوجى للخبرة فى التربية .

وبرغم ما للتنظيم السيكولوجى من المزايا فإنه يقوم فى سبيل تحقيقه بعض الصعوبات التى يرجع معظمها إلى ما يواجهه بعض المدرسين فى الأخذ بالتنظيم السيكولوجى المادة إلى جهل كثير من المدرسين بأصوله والأسس التى يقوم عنها وطرق تحقيقه . فالمدرس إذ يترك طريقة واضحة مفهومة لتنظيم المادة الدراسية إلى طريقة جديدة تختلف باختلاف التلاميذ والزمان والمكان يتعرض لكثير من الزلات . فاذا أضفنا إلى ذلك أن كثيراً من المراجع التى يجدها المدرسون تعالج المادة تبعاً لأصول التنظيم المنطق ، وأن تصميم كثير من المدارس وإمكانياتها الحالية تقف فى كثير من الأحيان حجر عثرة فى سبيل الآخذ بالأسلوب السيكولوجى فى تنظيم المادة الدراسية ، تبين لنا السبب فى إعراض كثير من المدرسين عن هذا النوع من التنظيم . على أن الصعوبة فى تحقيق غاية من الغايات يجب ألا تقف حائلا دون الأخذ بها ، أو أن تعد نقيصة من نقائصها . ويجب أن نتلمس الحلول المناسبة فى العناية بإعداد المدرسين لتقديم هذه المناهج وتهيئة فرصة للقدامى من المدرسين لكى يتقنوا هذه الأساليب الجديدة ـ كما يجب تصميم المدارس تصميما ييسر تطبيق هذه الأساليب .

ولقد وجه التنظيم الجديد للتعليم فى مصر فى نهضتها الجديدة ، عناية ملموسة نحو الأخذ بهذا التنظيم السيكولوجى للمواد الدراسية ، فحلت العلوم العامة والدراسات الاجتماعية العامة مكان المواد المتخصصة ، كما أصبح لدراسات البيئة والمجتمع وللهوايات مكان مرموق فى منهج الدراسة بمدارسنا مما يبشر بخير عميم .

دور المكتبة المدرسية فى المنهج المدرسى

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين
بجامعة عين شمس

يرى المربون أن نعنى بالمكتبات المدرسية ونربطها بنشاط متنوع له أهميته الكبرى فى تربية التلاميذ ، ومعنى ذلك أن يصبح لهذه المكتبات دور هام فى المنهج المدرسى أى فى « تلك الحياة التى يحياها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها وبتوجيه منها . »

هذا ما يراه المربون ، وقد أصبحت المكتبات المدرسية فعلا ذات أهمية كبرى فى المنهج المدرسى ، ولكننا مع الأسف لا نجدها على هذه الصورة فى مصر فى الوقت الحاضر ، فلماذا لا تقوم بدور هام فى مناهجنا المدرسية .

إن المتبع فى مصر أن ينظر إلى المنهج المدرسى على أنه مجرد الموضوعات التى يدرسها التلاميذ وتحددها وزارة التربية والتعليم لكل فرقة من الفرق الدراسية ، وجرت العادة أن تقرر هذه الوزارة كتباً مدرسية معينة تتمشى مع الموضوعات المحددة لكل مادة فى كل فرقة دراسية . وهذه نظرة ضيقة للمنهج المدرسى وقد أدت إلى جعل الوظيفة الرئيسية للمدرسة أن تقوم بتدريس ما حدد لها من موضوعات ، أو بعبارة أخرى تدريس الموضوعات التى تعالجها الكتب المقررة . وأصبح الحكم على تربية التلميذ مبنياً على نجاحه فى الامتحانات التى تقيس مدى تحصيله من المعلومات المرتبطة بالموضوعات المقررة ، بل إن هذه الحالة جميعها قد أدت إلى إجبار التلاميذ على استيعاب معلومات الكتب المقررة ، سواء أكانت متفقة مع ميولهم وقدراتهم أم غير متفقة ، وكثيراً ما كان التلاميذ يستظهرون هذه المعلومات استظهاراً من أجل النجاح فى الامتحان .

وعلى هذا الأساس أصبحت الكتب المدرسية المقررة مركز اهتمام التلاميذ

لأهميتها فى نظر المـــدرس والمدرسة وواضع أسئلة الامتحان ، وإذا انصرف التلاميذ إلى كتب أكثر شرحا واستيفاء فإنهم يوجهون إلى عدم التوسع وبالتالى إلى عدم القراءة فى موضوعات أخرى حتى لا يضيع الوقت الذى ينبغى أن يصرف فى الاستظهار والاستيعاب من أجل الامتحان . وقد تطور الأمر بعد ذلك فظهرت ملخصات تبلور مادة الدراسة وتجعلها سهلة الاستظهار وبذلك تيسر هذا النجاح المنشود .

وعلى ذلك فالاطلاع الخارجى فى غير الكتب المقررة لا يستساغ فى نظر التلاميذ ومدرسيهم وهو شىء مرغوب فيه . وترتب على ذلك :

١ ـــ أن أهمل المدرسون فكرة إيجاد مكتبة مدرسية فى مستوى التلاميذ ، كما أهملوا تشويقهم إليها وتشجيعهم على القراءة فيها .

٢ ـــ أن أصبحت المكتبات المدرسية عندنا حجرات أشبه بالمخازن تكدس فيها كتب معظمها لا يناسب التلاميذ ، ويوكل أمرها إلى مدرس يخفف عنه عبء الدروس من أجلها ولكنه يغلقها معظم الوقت لأن الإقبال عليها تافه يكاد لا يذكر فلا يشجعه ذلك على فتحها كثيراً ، ولأنه يخشى على كتبها من الضياع . فأصبحت فى نظره مجرد خزانات للكتب وواجبه أن يحافظ عليها .

٣ ـــ أن أصبح المستعيرون من هذه المكتبات من المدرسين لا من التلاميـذ ؛ فالتلاميذ لا يرون ضرورة ملحة لهذه الاستعارة ولا يشجعون عليها ، وحتى لو أرادوا ذلك فإنهم قلما يجدون ما يناسبهم أو يتصل بما يدرسون اتصالا مناسباً يزيد من فهمهم .

٤ ـــ أن أصبحت المكتبات المدرسية عندنا بوجه عام لا تعنى بإيجاد قاعات للمطالعة ، وإن وجدت هذه القاعات فإنها لا تشجع على القراءة فيها ، لأنها إما صغيرة تنقصها الإضاءة الكافية والتهوية الضرورية أو ينقصها الأثاث المريح المناســب لعملية القراءة .

٥ ـــ أن أهملت فكرة مكتبات الفصول أو مسخت مسخاً فى معظم مدارسنا بحيث أصبحت مجرد خزانة صغيرة تكدس فيها مجموعة من الكتب دون أن تراعى فيها أو فى تداولها القواعد التى تجعلها تقوم بوظيفتها التربوية الهامة ، إنها فى الواقع مكتبات صورية فى معظم المدارس .

٦ ـــ أن أصبح التلاميذ ينظرون نظرة غير سليمة إلى القراءة التى تهدف إلى الفهم والتثقيف والنمو . فالقراءة العلمية أو التثقيفية فى نظرهم لا تكون إلا كواجب يؤدونه للنجاح فى الامتحان أى أنها مرتبطة فى نفوسهم بهذه الغاية وما فيها من إكراه

وإهمال للميول والقدرات الفردية . وأصبحوا كذلك لا يقبلون على القراءة من أجل المتعة والتذوق ، وأدت هذه الحالة جميعها إلى نتيجة غير طيبة وهى أن أبناءنا — حتى بعد تخرجهم فى الجامعة قلما يقبلون على القراءة من أجل المعلومات العامة أو البحث أو الالهام ، بل إنهم إذا قرأوا فإن معظمهم يقرءون المجلات الرخيصة ، والأخبار المثيرة ، والكتب المبسطة التافهة القيمة .

ومعنى هذا كله أن المكتبات المدرسية فى المدارس المصرية لا نلمس لها دوراً يذكر فى تربية التلاميذ نتيجة ما ذكرناه من الأسباب .

ولكن المكتبات المدرسية ينبغى أن تقوم بدور هام فى المنهج المدرسى كما تراه التربية الحديثة ، فلكى نفهم هذا الدور رأينا أن نشير أولا إلى معنى المنهج المدرسى فى نظر التربية الحديثة وحالة المدرسة التى تأخذ بهذا المعنى .

فالمنهج فى نظر التربية الحديثة (أو المنهج بمعناه الواسع) هو تلك الحياة التى يحياها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها وتوجيهاتها ، أو هو جميع الخبرات التى يمر بها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها .

والمدرسة التى تأخذ بهذه المعنى للمنهج لا تكون مكانا تقتصر مهمته على إنجاح التلاميذ فى الامتحانات فى موضوعات محددة ، بل تكون مكاناً يساعد التلاميذ على النمو المتكامل . إنها مكان يقوم فيه التلاميذ بالاستفسار والاستقصاء تارة ، وبالقراءة والاتصالات تارة أخرى ، كما يقوم فيه التلاميذ بنشاط متنوع فيه لعب وحركة أو تنظيم جماعات مختلفة ، أو تنظيم متاحف ومعارض واستخدامها ، أو يقومون بتمثيل وعناية بالتعبير ، أو برسم وأشغال يدوية مختلفة ، إنها مكان يخرج منه التلاميذ إلى زيارات ورحلات دراسية متنوعة فى البيئة المحلية ، وهى مكان يدعى إليه بعض أهل البيئة للتحدث إلى التلاميذ عن أعمالهم وخبراتهم المختلفة ، ومعنى ذلك أن التعليم يبنى على حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم ، لا على حشو الذهن بمعلومات كثيرة بعيدة عن خبراتهم بعداً كبيراً يجعلهم لا يميلون إلى هذه المعلومات ولا يعرفون متى أو كيف يستخدمونها فى حياتهم .

ويحتاج معظم هذا النشاط إلى قراءة وإطلاع وفهم وربط وتحليل فى مستوى إدراك التلاميذ ، فلا يقتصرون على الكتب المقررة فى المواد الدراسية بل يقومون بالدراسة على أساس أن كل موضوع فى هذه الكتب المقررة هو بمثابة نقطة بداية

ينطلق بعدها التلاميذ فى حرية نحو القراءة والاطلاع ، فالمدرسة إذن تحتفظ بنظام الكتب المقررة ولكنها تضيف إليها القراءة والاطلاع فى كتب ومجلات وصحف تتناول موضوعات الدراسة فى مستوى إدراك التلاميذ . فلا يطبعون كلهم بطابع واحد بل يجد كل منهم ما يتمشى مع حاجته ورغبته فى التعلم والفهم . فأين يجد التلاميذ هذه الكتب المناسبة والمجلات والصحف .. إنهم يجدونها فى المكتبة المدرسية .

فالمكتبة المدرسية إذن لها أهميتها الكبرى فى هذه المدرسة الحديثة إذ ترتبط ارتباطا وثيقاً بنشاط التلاميذ المؤدى إلى تعلمهم ونموهم ، إنها مكان يدخله التلاميذ لمتابعة الدراسة ، أو لزيادة الفهم ، أو لحل مشكلة أو تذليل صعوبة واجهتهم فى دراساتهم المختلفة أو للاجابة عن أسئلة طرأت على ذهنهم فى أثناء أوجه نشاطهم التى ذكرناها ويكون كل ذلك تحت إشراف دقيق وتوجيه مناسب من جانب المدرسين وأمين المكتبة ، كما سنبين بعد قليل . وبهذا الشكل يكون نشاط التلاميذ فى المكتبة المدرسية متمشياً مع معنى الخبرة التربوية التى يمكن أن نلخصه فى : « أنها الخبرات التى تبنى على خبرات سابقة ، وتمهد لخبرات تالية وتعدل فى نوعها بعض التعديل ، وتتمشى مع ميول التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم . »

والمعروف أن « القراءة المناسبة تؤدى إلى الفهم ، وتزيد من ثروة المصطلحات عند القارىء ، وتساعده على تكوين الأفكار وعلى التعبير المناسب ، كما أنها عامل يساعد على تنمية قدرة القارىء على الربط والتعليل والتصرف ، وعلى هذا الأساس أصبح من أهم واجبات المدرس أن يحبب التلاميذ فى القراءة والبحث ، فى مكتبة المدرسة وخارجها ، قراءة تتفق مع استعداداتهم وميولهم ، وتشبع حاجاتهم ورغبتهم فى الاستطلاع أو الكشف ، وإذا تعهد المدرس هذه الناحية فى تلاميذه فانه ينمى فيهم الميل إلى الالتجاء إلى مراجع مختلفة فى حياتهم بعد تخرجهم من المدرسة ودخولهم فى معترك الحياة .

والمدرس فى المنهج الحديث موجه لتلاميذه ، ويعرف جزءاً من هذا التوجيه فى نشاطهم المتصل بالمكتبة المدرسية ، ويكون دقيقاً جداً فى ذلك كى يقرأ كل تلميذ ما يناسبه فلا تضعف ثقة التلميذ فى نفسه ، ولا يمل القراءة بل يستمر فى اقباله على المكتبة .

وقراءة التلاميذ فى محتويات المكتبة تفيد فى ناحية هامة أخرى . فالمدرس يستطيع أن يتعرف على كثير من ميول التلميذ بمعرفته ما يقرأه أكثر من غيره وبخاصة فى القراءة الحرة ، وحين يشرف المدرس على قراءة تلاميذه فى المكتبة يستطيع أن يعرف

طريقة كل منهم فى القراءة ومدى قدرته فيها فيوجهه التوجيه المناسب ، وقد يطلب المدرس من بعض تلاميذه أن يقوموا تحت اشرافه بعرض ماقرءوه على زملائهم ومناقشتهم فيه ، وقد يجعل المناقشة فردية بينه وبين التلميذ الذى قام بالقراءة ، فيساعد ذلك أيضاً على معرفة ميول التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم . ولا يخفى أن لمعرفة هذه الميول والاستعدادات والحاجات قيمة كبرى فى التوجيه والاشراف الفنيين اللذين يقوم بهما المدرس .

ونظراً لاختلاف هذه الميول والاستعدادات والحاجات ، والتنوع الكبير فى وجوه نشاط التلاميذ فى المنهج المدرسى الحديث ، أصبح من الواجب أن تشتمل مكتبة المدرسة على كتب كثيرة من أنواع مختلفة ومستويات متباينة بحيث يجد فيها كل تلميذ بالمدرسة مايناسب مستواه ، ونستطيع أن نجمع أنواع هذه الكتب فى ثلاث مجموعات تشتمل كل مجموعة منها مستويات كثيرة فى الأسلوب والمعالجة ، وهذه المجموعات هى: —

(١) كتب تتصل بموضوعات الدراسة اتصالا مباشراً وفى مستوى التلاميذ .
(٢) كتب مناسبة تنمى ثروة التلاميذ فى المعلومات العامة .
(٣) كتب تساعد على قضاء وقت الفراغ فيما يفيد ويساعد على النمو المتكامل :

١ — الكتب المتصلة بالدراسة اتصالا مباشراً : تكون فى لغة سهلة خالية من الاصطلاحات العلمية الفنية ويرجع إليها التلاميذ لزيادة ايضاح بعض ما يدرسون ، أو لفهم علاقات مايدرسون بمظاهر الحياة المختلفة ، أو لمعرفة العلاقات بين المواد الدراسية بعضها بعضاً .

٢ — الكتب التى تنمى ثروة التلاميذ فى المعلومات العامة : وهى كتب تناسب التلاميذ وتفسر بعض الظاهرات الطبيعية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو تصف حياة الحيوان وأنواع النبات ، وكتب رحلات الإستكشاف ، وكتب عن حياة الشعوب ومظاهر الحضارة عندهم ، وكتب عن أعمال البطولة ، وسير أعلام التاريخ والمخترعين ، وكتب مبسطة فى الفنون ، وكتب تتصل بأنواع النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ فى المدرسة ، وكلها فى أسلوب سهل جذاب . ومن هذه المجموعة أيضاً أطالس ، وموضوعات مبسطة ، وقواميس ، وكتب تشتمل على صور مختلفة ورسوم بيانية متنوعة .

٣ — الكتب التى تساعد على قضاء وقت الفراغ فيما يفيد : ككتب تبسط بعض الصناعات اليدوية وتبين كيفية عمل نماذج منها ، وكتب فلاحة البساتين ، وقصص تاريخية واجتماعية ، وكلها أيضاً فى أسلوب سهل جذاب .

وتضاف إلى هذه الكتب جميعها مجموعة من الصحف اليومية والمجلات(١) ليقرأ التلاميذ ما يناسبهم منها ويشعرون بالحاجة إليه . وبما أن المدرس سيشجع تلاميذه على قراءة ما يستطيعون من الصحف والمجلات بالمنزل وجمع أجزائها التى تتصل بدراستهم أو نشاطهم ، فانه يشجعهم كذلك على تبويب ما يقطعونه من هذه الصحف والمجلات ووضعه فى ملفات خاصة تحفظ فى أماكن مناسبة بالمكتبة ليرجعوا إليها كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك .

وبما أن المنهج المدرسى فى نظر التربية الحديثة يجعل استخدام المكتبة المدرسية جزءاً هاما من نشاط التلاميذ، فينبغى أن تكون لها فترات محددة فى الجدول المدرسى بعضها للقراءة المتصلة بما يدرسه التلاميذ ويتعلمونه تحت إشراف المدرسين ، وبعضها للقراءة الحرة يقرأ فيها التلاميذ وفق ميولهم وحاجاتهم أيضاً وتحت إشراف مدرسيهم كذلك ، ولكنهم لا يتقيدون بموضوعات أو علوم خاصة فى هذه القراءة . وفى كل هذه الفترات يسجل نوع ما يقرأه كل تلميذ ، وقد عرفنا قيمة هذا الإشراف وهذا التسجيل فى توجيه التلميذ توجيهاً مناسبا .

ولكى يكتسب التلاميذ خبرات اجتماعية مناسبة مرغوب فيها نسمح لهم فى المكتبة المدرسية بالتعاون أو العمل الجماعى فى جماعات صغيرة يساعد أفرادها بعضهم بعضاً فى الفهم والاطلاع والربط والتعليل تحت إشراف المدرس ، على أن يراعى فى هذا التعاون ألا يعطل التلاميذ بعضهم بعضا . ونسمح للتلاميذ كذلك بالتنقل والحركة فى المكتبة بهدوء تام كى يتدربوا على مراعاة مصلحة غيرهم واحترام حريتهم ومن المستحسن جداً أن تتكون لجنة من التلاميذ للإشراف على نظام المكتبة بالتناوب ولجنة أخرى لاقتراح ما يشترى ويضم إلى المكتبة المدرسية ، وتكون هاتان اللجنتان تحت إشراف أمين المكتبة الذى سنتكلم عنه فيما بعد ، ولا شك فى أنه يوجد مجال واسع للتربية الاجتماعية أيضاً فى عمل هاتين اللجنتين وفى طريقة انتخاب أعضاء كل منهما ، ومعنى ذلك أن تكون المكتبة المدرسية عاملا من عوامل تربية التلاميذ وليست مجرد مخزن للكتب أو مجرد مكان لاستعارة الكتب ، وتكون بذلك أيضاً ميدانا لتحقيق معنى المنهج الحديث الذى ذكرناه .

---

(١) وإنا لنرجو أن يعمل فريق من المربين ورجال الصحافة على إخراج صحف ومجلات تناسب مستويات التلاميذ فى الأسلوب ، وتشتمل على ما يناسبهم من الموضوعات العلمية والاجتماعية والفنية المبسطة وأهم الحوادث الجارية الداخلية والخارجية مبسطة كذلك ، وألوان كثيرة من التسلية الفردية والجماعية . هذا بالاضافة إلى ما يجب أن تحتويه المكتبة من الصحف اليومية الحالية مع مجلة أو أكثر تنتقى مما فى مصر من مجلات .

ولن نتعرض هنا لتنظيم المكتبة نفسها ، ولكننا نشير إلى وجوب جعل الكتب في متناول التلاميذ ، ووجود المناضد والمقاعد المريحة المناسبة ، والإضاءة والتهوية الضروريتين ، والفهارس الواضحة السهلة ، ويكون منها فهارس موضوعات تدخل فيها الموضوعات المقطوعة من الصحف والمجلات .

ولا يقتصر الأمر على المكتبة المدرسية العامة بل تكون في كل فصل مكتبة خاصة فيها كتب مناسبة لمستوى التلاميذ ، ويراعى فيها ذلك التنوع العام الذى ذكرناه ، ولكى تتمشى مع روح المنهج المدرسى الحديث ، تتكون لجنة من التلاميذ لتشرف على مكتبة الفصل ، وتعرض الكتب الجديدة فى الفصل عرضا مشوقا مع نبذة عن كل منها يقوم التلاميذ أنفسهم بإعدادها .

ونستطيع الآن أن ندرك بسهولة الدور الرئيسى الذى تقوم به المكتبات المدرسية فى طريقة المشروع وطريقة المشكلات أو أية طريقة من الطرق التى تستغل نشاط التلاميذ الذاتى (٢) . فالتلاميذ فى هذه الطرق يتجهون إلى المكتبة ليجمعوا منها ما يشعرون بحاجتهم إليه من المعلومات وذلك بدافع من أنفسهم ليزيدوا من فهمهم ، أو ليزيلوا ما عندهم من شك ، أو ليفسروا ناحية من النواحى ، أو ليذللوا صعوبة من الصعوبات ، أو ليحلوا مشكلة من المشكلات . وتكون المكتبة فى كل ذلك ميدانا لإشراف المدرس لتنمية الثقة فى النفس عند التلاميذ ، وتدريبهم على تحمل المسئولية ، والصبر ، والمثابرة ، والتعاون مع غيرهم ، كما تكون ميدانا لتدريب التلاميذ على الدقة فى انتقاء المعلومات المناسبة اللازمة ، وتبويبها ، وتنظيمها وربطها بعضها ببعض .

والآن وقد عرفنا حالة مكتبات مدارسنا ودور المكتبة المدرسية فى المنهج كما تراه التربية الحديثة ، نستطيع أن نقول إن من أهم ما يساعد على إصلاح مكتبات مدارسنا :

١ — أن تتغير النظرة إلى المنهج المدرسى فلا يكون معناه ضيقاً بالصورة التى وصفناها . ومن حسن الحظ أن وزارة التربية والتعليم قد أخذت تغير فى الوقت الحاضر من نظرتها إلى المنهج فأخذت تعنى بأنواع النشاط المدرسى المختلفة وتعدها جزءا رئيسياً من الحياة المدرسية .

٢ — أن يغير المدرسون نظرتهم إلى الكتب المقررة والملخصات والامتحانات ويعدوا استخدام المكتبة المدرسية جزءا هاما من تعليم التلميذ وتربيته .

---

(٢) وليس هنا مجال التحدث عن هذه الطرق نفسها .

٣ — أن توجه وزارة التربية والتعليم عنايتها إلى الأبنية المدرسية لتخصص فى كل منها مكانا مناسبا للمكتبة ، وتمدها بالأثاث المناسب والمصادر الضرورية فى ضوء أنواع الكتب التى ذكرناها .

وإنا لنرجو أن تتحقق هذه الأمور الثلاثة لتستطيع المكتبات المدرسية أن تقوم بدورها التربوى الهام فى المنهج المدرسى بمصر . وبخاصة وأن وزارة التربية والتعليم قد بدأت فى تنظيم دراسات خاصة لفريق من المدرسين والمدرسات ليستطيعوا العمل « كأمناء » للمكتبات المدرسية . ولكن ما وظيفة أمين المكتبة المدرسية مع وجود ما ذكرناه عن علاقة المدرس بهذه المكتبة ؟

قد انتهى العهد الذى كان فيه أمين المكتبة المدرسية مجرد مسجل للكتب فى الفهارس ، وفى بطاقات الاستعارة ، أو مجرد شخص يحافظ على الكتب ويعمل على عدم ضياعها . انتهى هذا العهد وأصبح أمين المكتبة المدرسية واحداً من المربين له نصيب كبير فيما ذكرناه عن دور هذه المكتبة فى المنهج المدرسى . وفيما يلى ما نقترحه من أعمال أمين المكتبة المدرسية :

١ — فى كل فترة من فترات المكتبة التى اقترحناها فى الجدول المدرسى ، سواء أكانت فترة القراءة المتصلة بما يدرسه التلاميذ أم فترة القراءة الحرة ، يتعاون المدرس مع أمين المكتبة فى الإشراف على التلاميذ ، وفى تسجيل نوع ما يقرؤه كل منهم ، وتسجيل بعض الملاحظات على طريقة قراءته ومدى تعاونه مع غيره وما إلى ذلك فى بطاقة خاصة تحفظ بالمكتبة وتفيد فيما ذكرناه عن توجيه التلميذ .

٢ — قد يوجه مدرس من المدرسين أحد تلاميذه ليقرأ موضوعا معيناً فى مكتبة المدرسة أو فى المنزل . وفى هذه الحالة يكون أمين المكتبة المدرسية خير موجه له فى المكتبة . كما أنه قد يسجل فى بطاقة هذا التلميذ بعض الملاحظات الهامة التى يرى فائدة فى تسجيلها .

٣ — يكون أمين المكتبة المدرسية موجها عاما للجنة التلاميذ التى اقترحناها للإشراف على نظام هذه المكتبة بالتناوب ، كما يكون موجها للجنة التلاميذ التى تقترح ما يشترى ويضاف إلى المكتبة .

وإنا لنرجو من أمناء المكتبات المدرسية بعد أن يتم إعدادهم ، وهم من المدرسين والمدرسات ، ألا يدخروا وسعاً فى تيسير ربط مكتباتهم بالمنهج المدرسى ربطاً قوياً متعاونين فى ذلك مع زملائهم جميع مدرسى المدرسة على النحو الذى ذكرناه .

التربية بين القومية والعالمية *

للدكتور محمد الهادى عفيفى

المدرس بكلية المعلمين بالقاهرة

يمتاز العصر الحديث عن غيره من العصور التاريخية بظهور فكرتى العالمية والقومية كقوتين توجهان نشاط الشعوب فى مختلف أجزاء العالم. فبينما يلجأ الناس فى حل مشاكلهم القومية الخارجية إلى قوة « الضمير العالمى » فإنهم ينقسمون إلى قوميات مختلفة ويتمسكون بوحدة هذه القوميات واستقلالها. ولا شك أن العصر الحديث ينفرد بهذه الظاهرة فلم يظهر الشعور القومى مثلا بين الاغريق القدماء عندما كانت المدينة تكون الوحدة السياسية، أو بين الرومان الذين صنعوا عالما كبيرا يضم شعوبا مختلفة. كما أن المسلمين — فى تاريخ امبارطورياتهم — لم يعترفوا بحواجز تفصل بين البلاد المختلفة التى كان يضمها الإسلام تحت لوائه، ودليل ذلك ما يصفه الرحالة المسلمون أمثال ابن حوقل والاصطخرى وابن بطوطة الذين كانوا ينتقلون من بلد إلى آخر باعتبارهم مسلمين — أولا وقبل كل شيء — فى الدولة الاسلامية الكبرى، ولم تبد فكرة القومية إلا فى أعقاب العصور الوسطى وكان ظهورها بشكل محدود على يد انجلترا وأسبانيا وفرنسا، فقد كان حماس مفكرى القرن الثامن عشر يتجه نحو عالم واحد أكثر من اتجاهه نحو الشعور القومى ومثل ذلك فولتير الذى كان يعتبر القومية مزيجا من حب الذات وكراهية الغير، كما أن جيته وغيره من مفكرى الألمان كانوا لا يشعرون بألمانيتهم قدر شعورهم بولائهم للإنسانية العالمية.

وفى الحق أن القومية الحديثة ترجع إلى الثورة الفرنسية التى بعثت فى الفرنسيين الحماس لتكوين وحدة الجمهورية، فعندما بدأت المحاولات لاقاع الثوار هبوا كرجل واحد ضد هذه المحاولات، وتحت تأثير نشيد المرسليز طردوا الغزاة خارج فرنسا

---

* الجزء الأول من البحث الذى ألقى فى مؤتمر التربية للتفاهم العالمى الذى انعقد بمقر اليونسكو ببيروت من ٣ — ١٣ نوفمبر سنة ١٩٥٥.

« الأرض المقدسة » بل إنهم أرادوا نشر مبادىء ثورتهم بين الشعوب المختلفة التى أثقلها حكم الملوك ونظم الاقطاع . غير أنهم سرعان ما أصبحوا غزاة لغيرهم ، مهددين لكيان الشعوب المجاورة إذ تحولوا — تحت زعامة جمهورية نابليون — إلى جنود يهبون حياتهم لبناء امبراطورية واسعة ، مما أدى إلى إثارة الشعوب المختلفة للدفاع عن كيانها متمسكة بالمبادىء التى نادت بها الثورة الفرنسية ذاتها مثل الحرية والاستقلال .

وعند ذلك ظهرت فكرة القومية بين هذه الشعوب كوسيلة لمنع سيطرة شعب على شعب أو جماعة على جماعة ، وأخذت هذه الفكرة تتطور حتى أصبحت تعبر عن إطار سياسي يشمل جماعة من الناس تجمعهم غايات مشتركة وأهداف مشتركة ، وولاء مشترك ومصالح اقتصادية مشتركة . وتحليل تاريخ أوروبا وأمريكا والشرق فى القرنين الثامن والتاسع عشر يبين بوضوح مدى تأثير هذه الفكرة على العلاقات المختلفة بين الجماعات الانسانية فى العالم . لقد بدأت كل جماعة تكون لها قومية معينة على أساس اشتراك أفراد كل منها فى علاقات تاريخية وجغرافية واقتصادية ولغوية وروحية من نوع معين . وعلى هذا الأساس تفككت السلطة العثمانية إلى أمم عديدة ، وعلى هذا الأساس أيضا اتحدت الإمارات الألمانية لتكون قومية ذات لغة مشتركة وتاريخ مشترك وأهداف مشتركة . وانقرضت الإمبراطورية النمساوية لأسباب تشبه أسباب انقراض الدولة العثمانية . واتحدت إيطاليا تحت عوامل شبيهة بالعوامل التى أدت إلى اتحاد المانيا .

وقد ساير نمو فكرة القومية تيارات كثيرة كانت تهددها من ناحية ، وتقويها وتغذيها من ناحية أخرى . فإن ظهور الحركات الاستعمارية ، وازدياد النهضة البحرية وازدهار الحركة الصناعية نتيجة الاختراعات وتقدم العلوم ، وتكاثر عدد السكان فى بلاد كثيرة ، وتأثير العوامل الاقتصادية ، كل ذلك أدى ببعض القوميات مثل انجلترا وهولندا وأسبانيا وفرنسا إلى بسط نفوذها على جماعات مختلفة فى إفريقية وأمريكا وآسيا وذلك فى القرنين الثامن والتاسع عشر ، إلا أن هذه العوامل ذاتها أدت فى القرن العشرين إلى نهضة هذه الجماعات المغلوبة على أمرها ، فقد اشتدت بينها الروح القومية التى دفعتها إلى التحرر من الاستغلال الاقتصادى والاستعمار السياسى .

التعدد الثقافى وفكرة العالميـــة :

يتبين إذن أن شعوب العالم المعاصر تعيش فى مجتمعات قومية تستمد كيانها من أصول تاريخية وسيكولوجية وثقافية . فإذا كانت هذه الشعوب تتلمس الآن الطريق إلى تحقيق الأمن العالمى عن طريق وسائل جماعية ، فإن سلوكها الحقيقى يدل على أن ولاءها الأول وخط دفاعها الأول يقع فى حدود هذه الدول القومية الخاصة بها وليس فى نطاق المنظمات العالمية .

والملاحظ أن كل مجتمع قومى من هذه المجتمعات له ثقافة خاصة، ولهذا فإن جهودنا فى بناء مجتمع عالمى حر تتطلب الاعترافات بالاختلافات الثقافية التى توجد بين هذه المجتمعات القومية . ذلك لأن الثقافة هى أسلوب الحياة الذى كونه أفراد كل مجتمع نتيجة نشأتهم فى هذا المجتمع ونتيجة تفاعلهم ونموهم بين عناصر ثقافته ، والثقافة لاتعيش فى الفراغ بل إنها تعيش فى شخصيات الأفراد وفى نظمهم وطرق معيشتهم حتى أنها تكون مجموعة العلاقات المشتركة والأهداف المشتركة التى تميز كل جماعة عن الأخرى ، فلكل مجتمع ثقافة خاصة تميزه ولكل ثقافة مجتمع .

ولكن هل معنى هذا ضرورة محافظة كل مجتمع على قوميته وثقافته بانفصاله عن غيره من المجتمعات . إننا نجد أنفسنا أمام أمرين بالنسبة لمحافظة كل مجتمع على ثقافته وبالنسبة لنمو هذه المجتمعات نمواً مستمراً .

١ — فقد نعتبر الاختلافات الثقافية أمراً غير مستحب فنعمل على القضاء عليها بفرض نظام موحد أو ثقافة معينة على جميع الناس فى جميع المجتمعات .

٢ — وقد نرحب بهذه الاختلافات الثقافية ونعتبرها أساساً لمجتمع عالمى يتصف بالتنوع والتعاون والتبادل فى نفس الموقف .

الواقع أن التعدد الثقافى لايؤدى إلى العزلة الثقافية أو للاضطهاد والشك بين الدول وهذا ما يؤكده التاريخ فى كل العصور . هذا إلى أن التقليل من شأن التنوع الثقافى فيه إنكار لمبادىء المساواة الإنسانية والحرية الاجتماعية ومبدأ تكافؤ الفرص بين الثقافات . بل إن هذه الاختلافات الثقافية تتضمن قوة ولا تتضمن ضعفا إذ أنها تعتبر مورداً لخـــيرات إنسانية متعددة ودافعاً للانتاج المتنوع . فاذا كانت ذاتية الانسان تنمو من الذاتية الثقافية فإن نمو الثقـافة القومية تتطلب حرية التعبـير عن

نفسها ولا تتطلب مطابقة لنظام ثقافى موحد يفرض على الجميع وفى هذا العالم الحديث — على الرغم من تداخله وتشابك أطرافه — لا يستجب امتصاص ثقافة لثقافة أخرى أو عزلة ثقافة عن غيرها من الثقافات.

ومعنى هذا أن الاعتراف بالاختلافات الثقافية يتطلب القضاء على جهل بعض المجتمعات بطبيعة هذا التباين وتأكيد ضرورته لنمو التراث البشرى. كما أنه يتطلب القضاء على ادعاء القوميات التى تعتبر ثقافتها هى محور الثقافة الإنسانية وما عداها غريب أو خطر أو قليل الشأن بما يؤدى إلى التعصب وما يتبعه من محاولة تغليب ثقافة على ثقافة أو استعمار دولة لدولة أخرى.

والواقع أن تطور العالم الحديث يتضمن عوامل كثيرة تجعل جميع القوميات تعتقد بضرورة اتصالها ببعضها وتعاونها وتفاهمها من ناحية وضروره القضاء على فكرة الاكتفاء الذاتى سواء فى الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع.

فإن سرعة المواصلات، وتغيير فكرة المسافة والزمن جعل العالم يشعر بوحدة الجوار والتقارب والارتباط، والتخصص الفنى جعل أجزاء العالم تعتمد بعضها على بعض، فكما أن المدينة تعتمد على المدينة والقرية على المدينة والمدينة على القرية فإن الدولة تعتمد على غيرها من الدول سواء فى الاقتصاد أو فى الكيان السياسى. وتطبيق القوانين العلمية على وسائل القتال جعل من الصعب قصر الحرب على رقعة واحدة من العالم حتى أنه إذا كانت الحرب قديما هى الطريقة لحسم الخلافات بين الجماعات ومحافظتها على ذاتها أصبح تجنبها الآن هى الوسيلة للبقاء والمحافظة على الذات أيضاً. كما أن تقدم الطب جعل من السهل على الجماعات الكثيرة الانتقال من مكان إلى آخر بحثاً وراء الرزق وتحتم هذه العوامل وغيرها على جميع الدول ضرورة الاتصال والتفاعل والاحتكاك، بل التعاون والتفاهم الجماعى.

كما يلاحظ من ناحية أخرى وجود الكثير من العناصر التى تشترك فيها جميع الثقافات المتقدمة نتيجة التقدم الفنى والتشابه البيولوجى واشتداد أثر الاقتباس الثقافى والانتشار الثقافى.

ومن هذه العناصر: الترتيب الزمنى للأعمار، الألعاب الرياضية، الزينة، التقويم الميل إلى النظافة، والتدريب على وسائلها، التنسيق الاجتماعى، العمل التعاونى،

الرقص ، مبدأ تقسيم العمل ، التربية والتعليم ، التربية الخلقية ، التربية الوطنية ، الآداب تنظيم الأسرة ، الاهتمام بالصحة ، الاهتمام بالمواصلات ، القضاء على الخرافات ، استعمال الآلات فى الحياة ، الطب ، الموسيقى ، سياسة السكان وتوزيعهم ، رعاية الأطفال ، الاهتمام بالشباب .

الحاجة إلى تفاهم عالمى :

يظهر إذن أننا نعيش فى عالم سريع التطور ، تعمل فيه عوامل كثيرة ، فهو يزخر بالخلافات المذهبية والتيارات السياسية والاقتصادية المتناقضة التى تعمل على تفريق أجزائه ، وهو أيضا شديد الاتصال ببعضه نتيجة التبادل الاقتصادى والتبادل الثقافى . كما أن هذا العالم يضم قوميات كثيرة تحاول كل منها حماية استقلالها والتمسك بوحدتها ، وهو فى الوقت نفسه يحاول ضم هذه القوميات فى مجتمع عالمى تسوده الأخوة والتعاون تجنبا لحروب مبيدة تقوم على وسائل علمية دقيقة .

ونتيجة لكل هذا تقف شعوب العالم أمام اتجاهين :

١ — قدرتها على أن تعيش فى تعاون وتفاهم حر على أساس اختلاف كل منها فى القوة والموارد والمذاهب السياسية .

٢ — عجزها عن الوصول إلى ذلك بما يؤدى إلى انطلاق القوى على الضعيف واستغلال الدول النامية اقتصاديا للدول المتخلفة .

وقد يتمثل هذان الاتجاهان فى اختراعين كانا وليدا الحرب العالمية الماضية :

الأول : هو الأمم المتحدة التى هى نتاج الذكاء الاجتماعى للانسان ورغبته فى التعاون والانتاج الجماعى .

والثانى : هو القنبلة الذرية التى هى نتاج قدرة الإنسان الفنية والعلمية واستغلال هذه المقدرة فى التدمير والغلبة .

ومشكلة الإنسانية الآن تتركز فى ضرورة التوفيق بين هذين الاختراعين بحيث يستطيع الإنسان أن يستغل جهوده العلمية والفنية فى استغلال الموارد المختلفة فى جميع أجزاء العالم فى سبيل توفير حياة كريمة لجميع الناس على اختلاف قومياتهم وثقافتهم .

ومشكلة الإنسانية أيضا تتركز فى تنمية قدرة الناس على التعاون والتفاهم على اختلاف ثقافاتهم، إذ يلاحظ أن تنظيم السلطات العالمية والمنظمات العالميـة تقوم على أساس الحاجة إليها على حين أن قدرة الناس على استمرار مثل هذه المنظمات لم تتم بعد .

وقد أثبتت خبرة الإنسان — فى القرن العشرين بصفة خاصة — أن حل هاتين المشكلتين يتوقف على توسيع مفهوم الوطنية بحيث يعتبر المواطن نفسه جزءاً من العالم الأكبر بجانب عضويته فى مجتمعه القومى الذى ينتمى إليه ، وبذلك يستطيع أن يؤمن بفـكرة التفاهم العالمى والتعاون الدولى كوسيلة لنمـــو قوميته وتحسين مستواه الاقتصادى والثقافى .

ولتحقيق هذا الهدف قد تسلك الدول المختلفة عدة وسائل لتحسين العلاقات بين ثقافاتها مع المحافظة على تنوعها ووجودها ، فقد تـكون التربيـة من أهم الوسائل التى تستطيع أن تقرب بين هذه الثقافات بانقضاء على التعصب القومى وذلك بدراسة انتاج كل ثقافة وابراز نصيب كل منها فى التقدم البشرى ، والبرامج الدراسية التى تقوم على هذا الأساس سوف تؤكد الاحترام المتبادل بين الشعوب المختلفة ، وتشجع على الأخذ والعطاء بينها ، وزيادة العناصر المشتركة بين مختلف الثقافات — الذى يأتى عن طريق الاحتكاك الثقافى — سوف يكون أساساً لنمو قيم عالمية مشتركة ، وبرامج العلاقات الثقافية سوف تـكون وسيلة لتعريف الشعوب بعضها ولإقامة نظام تعاونى أساسه التربية السليمة والتفاهم الموجه الذى قد يقضى على سوء الفهم والتشكك والتخوف .

ونجاح هذه الوسائل يتطلب توجيهها فى ضوء بعض المبادى الهامة :

١ — أن تقوم العلاقات بين مختلف الثقافات على أساس الأخذ والعطاء فلا تحاول دولة مافرض ثقافتها على ثقافة أخرى .

٢ — أن تهدف هذه العلاقات إلى نمو الإنسان كإنسان اجتماعى فى مجتمع ما ، فلا تحاول البرامج الثقافية مثلا أن تستعمل الأفراد كوسائل لتحقيق أغراض سياسيـة أو اقتصادية بعيدة عن نموه الإنسانى الاجتماعى .

٣ — أن يكون تبادل المصالح الثقافية قائما على أساس مشاركة الشعب فى مختلف أوجه النشاط فلا يحتـكر هذه المصالح فئة خاصة من الأفراد أو هيئة معينة من الهيئات .

التربية القومية كأساس للتربية العالمية :

هذه الحقائق الاجتماعية تجعل التربية بين اتجاهين :

١ ــ الاتجاه القومى ، حيث أننا نعيش فى عالم ينتظم على شكل مجتمعات تبلغ السبعين أو مايزيد ، وهذه المجتمعات حقائق سياسية واقتصادية وسيكولوجية ، وهى وليدة تطور الجنس البشرى أثناء تاريخه الطويل .

٢ ــ الاتجاه العالمى : فانه مع اعترافنا بوجود هــــذه القوميات ، فاننا نعيش أيضا فى عالم يمتاز بالتشابك والتداخل حتى أن الثقافات المحلية والقومية والإقليمية تعتبر أجزاء من عالم واحد، يتطلب التفاهم والأمن والتعاون إذا ماأريد لهذه القوميات البقاء والاستمرار والنمو .

ولاشك أن نجاح جميع المشروعات التربوية وجميع الخطط السياسية والاجتماعية ، التى تهدف إلى تحسين العالم يتوقف على اعترافها بهاتين الحقيقتين حتى أنه يمكن اعتبار أى مجهود سياسى أوتربوى يحاول الابقاء على القوميات المطلقة المنفصل بعضها عن بعض ، مجهود مثالى أوخيالى، كما أن أى مجهود يحاول القضاء على هذه النظم الاجتماعية السياسية لابد أن يبوء بالفشل .

ولعل التفسير الاجتماعى لعملية التربية يؤكد لنا أن التربية بطبيعتها الاجتماعية تهدف أولا لتحقيق أغراض قومية ، ذلك لأن التربية فى كل ثقافة لها إطار خاص ، تستمد منــه أهدافها وأغراضها فهى خاصة بهــذه الثقافة وليست عامة شاملة ، وهى تتكيف بظروف الزمان والمكان لهذه الثقافة ، كما أنها تتأثر بتاريخ الثقافة التى تعيش فيها وبفلسفتها ويدعم هذه الحقيقة أساسين نستمدهما من علم الاجتماع وعلم النفس :

١ ــ تشير الحقائق العلمية إلى أن الناس فى جميع أجزاء الأرض يكونون عائلة بيولوجية تشترك فى الخصائص البيولوجية العامة، إلاأنهم من الناحية الثقافية يعتبرون أعضاء فى مجتمعات إنسانية متميزة . وقد ساعد على هذا التميز عوامل خاصــة بكل مجتمع من تاريخية وجغرافيــة واقتصادية ، حتى اختلف الناس باختلاف مجتمعاتهم وأصبحت العوامل الثقافية التى تسبب اختلافهم لاتقل فى شأنها وتأثيرها عن الخصائص البيولوجية التى تجمع بينهم والتى تكون منهم عائلة واحدة .

وعلى هذا الأساس يميز الفرنسيون عن الانجليز عن اليابانيين والصينيين والهنود والمصريين والأمريكيين . فلكل جماعة ، من هذه الجماعات تاريخها الخاص ولغتها وآدابها ، وعاداتها ، ونظمها ومؤلفاتها فى الفن والموسيقى والعلوم، ولكل منها أيضاً معتقداتها وأبطالها ورجالها المقدسين وأماكنها المقدسة وأعيادها وذكرياتها وقصصها . والناس فى هذه الجماعات من صنع هذا كله ، فهم يفكرون ويستجيبون للأشياء على أساس اتجاهاتهم العقلية والاجتماعية التى اكتسبوها من حياتهم فى هذه الجماعات. فليس من الغرابة أن نجد أن أفراد كل مجتمع يعكسون فى مدارسهم ومناهج هذه المدارس أحوال مجتمعهم ومقوماته . فاذا نظرنا إلى مادة التاريخ مثلا فإنه يعبر عن تطور حياة مجتمع ما حتى أن الموضوعية فى دراسة التاريخ أو فى تدريسه ليس معناها أن يدرس أطفال هذا المجتمع أو ذاك تاريخ الانسانية بشكل عام ، عديم اللون — وعديم الاتجاه ، بل إن الموضوعية هنا تتضمن دراسة تاريخ المجتمع وتاريخ الأمم المختلفة على أساس من العدل والصدق والأمانة فى الاختيار والتفسير والانتقاء وتوجيه تدريس التاريخ .

٢ — تشير أيضا نتائج علم النفس أن الطفل الآدمى يكتسب ذاته بتفاعله مع حياة الجماعة التى ولد فيها ، أى أن اتجاهاته العقلية والعاطفية والاجتماعية تتأثر بنوع الحياة التى يحياها والتى تسود الجماعة التى ينتمى إليها . ومعنى هذا أن عملية نمو الأطفال الناشئين يجب أن ترتبط بحياة المجتمع الذى يعيشون فيه ، والمدرسة التى تحاول أن تنعزل عن حياة المجتمع ، تعمل على انتزاع الأطفال من البيئة التى اكتسبوا منها مقومات شخصياتهم ، إذ يجب أن تتيح الفرص المختلفة التى تربط بين حياة الصغار وحياة مجتمعهم الذى يعيشون فيه والذى سيعيشون فيه .

من هذا يتبين أن التربية عملية اجتماعية قومية تهدف إلى تحقيق أغراض اجتماعية بتوجيه سلوك الناشئين بما يتفق وقيم المجتمع الذى يعيشون فيه وتزويدهم بالمهارات التى تجعل منهم قوة فى استمرار المجتمع وتجديده .

الانتقال إلى التعليم الثانوى

متى ؟ وعلى أى أساس ؟ وإلى أين ؟

للأستاذ عبد المسيح داوود
المدرس بكلية المعلمين بالعباسية

يتقدم الطفل فى نهاية مرحلة تعليمه الابتدائى أى حوالى سن ١٠ + ٠ إلى امتحان عام فى ظروف رهيبة ، ويعلق الطفل وأهله الآمال على نتيجة هذا الامتحان الذى لا تتعدى قيمته الفنية قياس معلومات الطفل التى سبق أن حصلها فى المرحلة الابتدائية . ولا يمكن أن يكون هذا الامتحان بوضعه الحالى مقياساً سليما للتنبؤ بقدرة التلميذ على مواصلة تعليمه مستقبلا فى هذا النوع من التعليم أو ذاك .

هذا الامتحان الذى يتعرض لكل هذا النقد فى تأليفه ، أو ظروف إجرائه ، وتصحيحه هو وسيلتنا الوحيدة لإصدار حكم يكاد يكون « أبدياً » على هذا الطفل الصغير ، يتحدد فى ضوئه مستقبله بل ومستقبل أسرته . . . فإما أن ينتقل الطفل إلى المدرسة الإعدادية التى تتمتع بالكثير من الاحترام لكونها مرحلة تعد للمدرسة الثانوية التى تمتعت على مر الأجيال باحترام وتقدير الجميع - إما هذا السبيل والإسار فى دراسة موازية للمرحلة الإعدادية تنتهى إلى لا شىء . .

وأخيراً طالعتنا الصحف بتعديل جديد لهذا التنظيم ، إذ يتجه الرأى إلى جعل المرحلة الابتدائية تمتد حتى سن الثانية عشرة ويتجه بعدها التلميذ إلى مرحلة إعدادية أو متوسطة .

وبدأ الجدل يدور حول هذا التعديل المقترح .

وإزاء هذه التعديلات المتلاحقة ، وهذا الجدل ، يجدر بنا أن نناقش بعض النواحى المتصلة بهذا الموضوع :

أولا : فى أى سن يجب أن يبدأ التعليم الثانوى ؟

ثانياً : كيف يمكن الحكم على استعدادات وقدرات الأطفال ؟

ثالثاً : ما هى الأنواع التى يمكن أن ينقسم إليها التعليم الثانوى ؟

أولا : سن القبول للتعليم الثانوى :

أثار هذا السؤال ولايزال يثير جدلا كبيراً ، ولعل فى تتبع ما أثير حول هذا الموضوع فى انجلترا ما يلقى ضوءاً على مشكلتنا ، فهناك تشابه كبير فى هذه الناحية بيننا وبينهم ، إذ تنتهى مرحلة تعليمهم الابتدائى فى سن ١١ + ، ولقد تناول علماء النفس والتربية هذه المشكلة بالكثير من الجدل .

فنى مقال نشره سير سيرل بيرت Sir Cyril Burt (١) يقول إن اختيار هذه السن لنهاية المرحلة الابتدائية يرجع إلى الوقت الذى كانت المدارس الثانوية فيه تمنح المجانية لحوالى ٢٪ أو ٣٪ من تلاميذ المدرسة الأولية ، ولهذا كان يتحتم أن يكون التلاميذ الذين يحصلون على هذه المجانية يتمتعون بمستوى ذكاء قدره حوالى ١٢٥ أو ١٣٠ ويتمتعون بقدرة عقلية تعادل عمرا عقليا قدره ١٣ سنة ، ومثل هذا الطفل يكون عمره الزمنى حوالى ١٠ ، ١١ سنة ـ وهكذا تحدد سن القبول على هذا الأساس .

وبزيادة نسبة المجانية فى المدارس ، وإطالة المرحلة الثانوية بدأ سن القبول للتعليم الثانوى يزحف إلى أعلا حتى استطاع تقرير هادو Hadow (٢) أن يقرر أن هناك شبه إجماع على جعل سن ١١ ، ١٢ بداية مرحلة جديدة . ولهذا يحسن تثبيت سن الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية عند سن ١١ +

ويبدو أن بيرت Burt كان على حق حينما قرر فى مقاله الذى أشرنا إليه أن الأسباب الحقيقية لاقتراح هذا الانتقال عند سن ١١ + لابد وأن تكون إدارية أكثر منها سيكولوجية ، فلقد أشار إلى أنه طالما أن ٩٠٪ من أطفال المدارس كانوا

---

(١) The British Journal of Educational Psychology (Nov. 1943 — PP. 126-140).

(٢) The Education of The Adolescent (P. 72).

يتركون المدرسة عند سن ١٤ ، لهذا كان من المرغوب فيه أن يكون سن الانتقال إلى المرحلة الثانوية مبكراً ، وإلا قضى معظم التلاميذ سنة واحدة أو سنتين في مدارسهم الجديدة . ولكن إذا ارتفع سن الإلزام لا بد وأن تتغيـر النظرة لسن الانتقال للتعليم الثانوى .

ولم يكن بيرت هو الوحيـد الذى انتقد هذه السن فقد سبقه فرد كلارك Sir Fred Clarke سنة ١٩٤٠(١) حيث يقول أن الانتقال في سن ١١ + يسيء إلى عالمين ، عالم الصغار وعالم الكبار ، ويرجع إلى تقاليد بالية . وكان ينادى باعتبار المرحلة من ٥ إلى ١٥ وحدة واحدة ، يمكن أن نرتب بداخلها وقفات عند نقط تحددها طبيعة عملية التعليم ذاتها .

كما هاجم هذه السن أيضا بعض المدرسين أنفسهم على أساس أن تقرير هادو Hadow هو الذى أوصى بسن ١١ + ، غير مستند على شيء إلا الاعتراف بتقليد قائم كانت تتبعه مدارس لندن .

ومن ناحيـة أخرى لم يعدم سن ١١ + من يدافع عنه ، فقـد جاء في تقرير Spens (٢) أن الاختلافات العقلية بين طفل وآخر تكبر حتى تصل إلى درجة كبيرة جداً في سن المراهقة ، فإن تلك الفروق التى كان يصعب تمييزها بين أطفال الرياض ترى بشكل واضح في المدرسة الابتدائيـة ، وعند سن ١١ تزداد لدرجة أنه لا يكفى أن نوزع الأطفـال المختلفين على فصول مختلفة ، بل يحتـاجون إلى أنواع من التعليم تختلف اختلافاً كبيراً .

ولكن مع هذا توافق لجنة Spens في ص ١٨٢ ، ٢٧٣ من التقرير على أنه يجب إعادة النظر بالنسبة لجميع التلاميذ عنـد سن ١٣ + أى بعـد سنتين من دخول المدرسة الثانوية ، وتحويل من تثبت عدم صلاحيته .

---

(١) Education and Social Change (Sheldon Press, 1940 — PP. 51-53).

(٢) Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools (1939) — PP. 124-25.

ولقد جاء تقرير نوروود Norwood [١] فقبل سن ١١ + ، على أنه أنسب سن للانتقال من التعليم الابتدائى إلى التعليم الثانوى ، ولكنه اقترح تعديلا هاما فى ضوء ما وجده علماء النفس من صعوبة فى الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة واستعداداتهم ولهذا كان من المتوقع ارتكاب أخطاء مهما كانت عملية الاختيار دقيقة . لذلك كان لابد من إيجاد وسيلة لإصلاح الأخطاء .

وقد اقترح التقرير أن تكون السنتان الأوليتان فى المدرسة الثانوية فترة تشخيص تحت إشراف مدرس مسئول أمام الناظر ، ومهمة هذا المدرس الإشراف على هذه المرحلة وتنسيق التدريس بها على أن يشترك هو أيضاً فى التدريس . كما أن عليه واجب ملاحظة تقدم وتطور كل تلميذ ، وبهذا يستطيع أن يوصى بتحويل من لا يناسبهم منهج الدراسة الثانوية إلى مكان آخر ، ولكن وزارة التربية فى إنجلترا لم تشجع فكرة هذه المرحلة التشخيصية ولم تأخذ بها .

وعلى أى حال فهناك إجماع فى الآراء على أنه يجب إعادة النظر عند سن ١٣ + ولكن هذا يحملنا على التساؤل : هل يمكن أن نجعل منهج السنتين الأوليتين فى جميع أنواع المدارس الثانوية موحداً ؟

يضاف إلى هذا أيضاً صعوبة التحويل لأسباب اجتماعية . إذ كيف نقنع التلاميذ وأولياء أمورهم أن هذا التحويل لصلحتهم بينما تختلف نظرتهم إلى كل نوع من أنواع المدارس .

وفضلا عن هذا فان عملية النضوج عملية تدريجية تشبه نمو النبات . لهذا إذا تساءلنا أين يقع بالضبط الحد الفاصل بين المرحلتين ، فإن الجواب أن اختيارنا يجب أن يعتمد على أسباب إدارية أكثر منها سيكولوجية .

---

(١) Curriculum and Examinations in Secondary Schools (The Norwood Report). 1493.

ثانياً : الحكم على استعدادات التلاميذ وقدراتهم :

سبق القول أن جوهر مشكلة الانتقال إلى مرحـــلة التعليم الثانوى هو قياس استعدادات التلاميذ وقدراتهم ، وهذه المشكله وثيقة الاتصال بالسن التى تجرى فيها هذا القياس ، وهل من الممكن أن يتم الحكم على هذه الاستعدادات والقدرات فى سن ١١ أو ١٢ أو لا .

(١) الاستعدادات : من الحقائق المعروفة أن بين الأطفال فى أى سن اختلافات كبيرة فى الاستعدادات والقدرات ، ولكن أهم من هـذا أنه فى الغالبية العظمى من هذه الحالات تبقى هذه الاختلافات دائمة إلى حد كبير.

ومع هذا يقول سير سيرل بيرت Burt محذراً فى مقال حديث له[١] « إذا كنا نختار الأطفال عنـد سن ١١ + ، فليس معنى هذا أنه ليست هناك حاجة فى أن نميز بينهم قبـل هذه السن » كما يستطرد قائلا « إن كل محاولاتنا فى الاختيار للتعليم الثانوى لن تنجح إلا إذا أعددنا لها اعداداً كاملا فى المرحلة الابتدائية».

ومن المعروف أن الأطفال كلما كبروا فإنهم ينتشرون كالمروحة ، ففى سن السابعة يختلف الأطفال عند قياس ذكائهم بما يعادل سنتين أو ثلاث بحساب العمر العقلى ، وإذا دعت الضرورة فمن الممكن تعليمهم فى فصل واحد .

وفى سن التاسعة أو العاشرة يزداد هذا الفرق بما يعادل أربع أو خمس سنوات ولـكن لايزال من الممكن توزيعهم فى الفصول المختلفة فى المدرسة ذاتها .

ولـكن فى حوالى سن ١٢ أو سن ١٣ يصبح المدى كبيراً لدرجـة أنه يجب أن ينقلوا إلى مدارس أخرى أو أنواع مختلفة من المناهج ، ولعل هذه الاختلافات المتزايدة هى أكبر مبرر لإعادة توزيع التلاميذ فى بدء مرحلة المراهقة .

ولا بأس من نقل المثال الذى أورده بيرت Burt فى مقاله هذا ، فقد تتبـع حالات ٧٨٢ طفلا . قاس ذكاءهم بين سن ١٠ و ١١ وتتبعهم (بعد مضى فترة من

---

(١) Studies in Education (Evans Bros. 1954, P. 11)

٨ إلى ١٣ سنة) ، حتى وصلوا إلى سن النضوج أى على الأقل وصلوا إلى سن ١٨ وقد لخص هذه النتائج بعد تحويلها إلى نسبة مئوية ، كما هو مبين فى الجدول الآتى :

القياس الأول لنسبة الذكاء IQ	القياس الثانى					المجموع
	٧٠	٨٥	١٠٠	١١٥	١٣٠	
١٣٠				٢	٤	٦
١١٥			١٠	١٤	٢	٢٦
١٠٠		٩	١٨	٨	١	٣٦
٨٥	٢	١٧	٧			٢٦
٧٠	٥	١				٦
	٧	٢٧	٣٥	٢٤	٧	١٠٠

(ا) يلاحظ من هذا الجدول أن الأطفال الذين كانوا حسب القياس الأول أذكياء جداً (أكثر من ١٢٢,٥) ، فإن ثلثى هؤلاء الأطفال بعد مضى حوالى عشر سنوات حصلوا على المستوى ذاته تقريباً ، بينما ثلثهم كانوا يعتبرون متوسطين (من ١٠٧,٥ إلى ١٢٢,٥).

(ب) من ناحية أخرى فإنه فى حالة الأطفال الأغبياء وضعاف العقول ، كان القياس الأول دقيقا إلى درجة كبيرة ، إذ وجد أن بين الأطفال الأغبياء (أقل من ٧٧,٥) أن واحداً من ستة قفز إلى النسبة التالية الأعلى من هذا .

(ح) بين ٢٨٩ طفل المحصورين فى المجموعة الوسطى ، تغير منهم ٩ بما يعادل ٣٠ نقطة ، وكان متوسط الاختلاف فى مستوى الذكاء أكثر قليلا من ٥ فقط إما إلى أعلى أو إلى أسفل ، ومعنى ذلك أن حوالى طفل من خمسة أطفال انحرف بما يعادل ١٠ فقط عن القياس الأول ،لهذا فثل هذا القياس لا يمكن أن يصل إلى درجة كبيرة من الدقة ، ولو أنه يعطى تقسيما عاما .

لهذا فان نتائج أى اختبار واحد ، وخاصة إذا كان هذا الاختبار جمعياً ، يجب

أن تكملها ملاحظات أخرى ، وحبذا لو روجعت هذه النتائج فى ضوء اختبار من نوع آخر يطبق فى مناسبة مختلفة .

(ب) القدرات : ولكن هل يمكن أن نُرجع جميع الاختلافات الفردية التى تظهر كلما كبر الأطفال ، إلى عامل الذكاء العام ؟ لاشك أن هناك عوامل أخرى تبـــدو واضحة ، وخاصة عند اقتراب سن المراهقة ، ولهذا فبجانب ماسماه جولتون Galton الاستعداد العام General Ability لابد أن نذكر أن هناك اختلافات فيا سماه القدرات الخاصة Special Aptitudes ولقد اثبتت الأبحاث وجود ثلاث عوامل : العامل اللغوى ، والعامل الحسابى ، والعامل الحركى أو اليدوى أو الميكانيكى أو العملى .

وإذا كان من الممكن تقسيم الأطفال إلى ثلاث أنواع : النوع اللفظى أو الأدبى ، والنوع الحسابى أو الرياضى ، والنوع اليدوى أو العملى ؛ إذا لاستطعنا أن نجـــد مبررا لإنشاء ثلاث أنواع مختلفة من المدارس ، على الأقل فى المرحلة الثانوية .

ولكن قبل أن نقبل مثل هذه الخطة ، لابد أن نبحث إلى أى حد وصلت هذه الفروق فى سن ١١ + ؟ .

استطاع بيرت Burt أن يجيب على هـذا السؤال فى مقاله الأخير الذى سبق الإشارة اليه ، بما يأتى : —

أثبت أنه عنـــد سن ٨ يسهم العامل العام (الذكاء) بأكثر من نصف هذه الإختلافات الفردية ، ويسهم العامل اللغوى بحوالى ٧٪ . وتسهم العوامل الحسابية واليدوية بحوالى ٣٪ أو أقل وفى سن ١٢ تتغير هذه النسب بشكل واضح إذ ينخفض نسبة العامل العام إلى أقل من ٣٠٪ ، بينما ترتفع نسبة العامل اللغوى إلى ١١ ٪ والعامل الحسابى إلى حوالى ١٣ ٪ بينما العامل اليدوى أقل من ٦ ٪

فما معنى هذه الأرقام ؟

معناها أنه حتى سن الثامنـة يتغلب تأثير العامل العام (الذكاء) على ماعـداه من عوامل خاصة . ولكن عند سن التاسعـة أو العاشرة فان العامل اللغوى أو الأدبى يبدأ فى الظهور ، فهناك مثلا طفل قوى فى القراءة وطفل ضعيف فى القراءة وبعـد

ذلك بسنة أو سنتين تبدأ القدرة الحسابية فى الظهور ، ولو أنه فى سن ١٢ لايزال تأثير العامل العام يعادل فى الأهمية ضعف مايسمى بالعامل الحسابى ، فى تقرير تقدم الطفل فى الدراسة ، ومن ناحية أخرى لايزال العامل اليدوى كامنا نسبياً .

وباختصار فهناك فترة كمون طويلة ولايتم نضج هذه القدرات الخاصة الكامنة حتى قرب نهاية فترة المراهقـــة — لهذا يمكن القول بصفة عامة أن سن ١٠ أو ١١ سن مبكرة لاتخاذ هذه القدرات كأساس لتقسيم التلاميذ .

لهذا فأى أساس لتقسيم التلاميذ من ناحية الاستعدادات العقلية ، يجب أن يقوم على أساس الاختلاف فى الذكاء وليس على أساس القدرات الخاصة .

ولسنا فى حاجة إلى القول بأن الاعتماد اعتماداً كلياً على نتائج اختبارات الذكاء وحدها لا يمكن أن يعطى صورة كاملة عن الطفل ، رغم أن هذه الاختبارات تعتبر أدق مقياس يمكن الاعتماد عليه ، فهى بلاشك أفضل كثيراً من امتحاناتنا العـــادية التى نعقدها لتلاميذنا ونحدد مستقبلهم على ضوء نتائجها .

لهذا فعلينا مسئوليات ضخمة فى تحسين مستوى امتحاناتنا مع إقامة وزن كاف للنواحى الأخرى من شخصيات التلاميذ والظروف الاجتماعية المحيطة بهم .

أى أن توجيه الطفل فى مرحلة الانتقال هذه يقتضى :

أولا : دراسة الطفل عند مرحلة الانتقال ، ويتطلب هذا استعمال اختبـارات سيكولوجية .

ثانياً : المقارنة بينه فى هذه المرحلة وبين ما كان عليه قبل ذلك ، ومحاولة تفسير الحاضر فى ضوء المـاضى حتى يمكن التنبؤ بالاتجاه المحتمل لتطور الطفل — ويمكن أن تقوم هذه الدراسة على أساس بطاقات التلاميذ حيث يوجد مجال كاف للمدرس لـكى يعبر عن رأيه فى التلميذ .

ولـكن فى ضوء ظروفنا الحاضرة حيث المدارس الابتدائيـة مكتظة بتلاميذها ونوع المدرس حاليا ليس كما يجب فإن الأهمية التى نعطيها لهذه البطاقات يجب أن تتناسب مع ما هو معروف عنها من حيث صدقهـا ودقتها — ولهذا فنحن أحوج ما نكون للبحث فى هذا الميدان .

ثالثاً : أنواع التعليم الثانوى :

فى ضوء ما سبق لا نستطيع بحال من الأحوال القول بأن هناك أنواعا ثلاثة أو أربعة للتعليم الثانوى ، فلو أننا درسنا طبيعة الاختلافات بين استعدادات الأطفال عند سن الثانية عشرة ، وحاولنـــا معرفة أنسب أنواع المدارس التى تجد فيها هذه الاستعدادات مجالا للتعبير ، نجد أنها تنقسم إلى عدد كبير .

وفى هذا يقول ايرل F. M. Earle بمعهد التربية بجامعة ليدز Leeds (١) « من الصعب أن توجد أنواعا من التعليم تلائم حاجات أى مجموعة من الأطفال بين سن الثانية عشرة والرابعة عشرة ،فى أقل من خمسة عشر أو ستة عشر نوعاً ».
وليس معنى هذا بالطبع خمسة عشر أو ستة عشر نوعا من المدارس الثانوية ، ولـكن معنى هذا أن هناك تشكيلة كبيرة من الحاجات ويقتضى هذا بالطبع دقة أكثر مما يتبع الآن فى اختيار التلاميذ ، فلايكفى مجرد التركيز فى اختيـــار نوعين معينين للمدرسة الثانوية النظرية وللمدرسة الفنية مهما كانت وسائل الاختيار ، لأن بداخل كل مجموعة من هاتين المجموعتين توجد مجموعات أصغر ، وكذلك هناك مجموعات كثيرة بين من لم يختاروا لهذين النوعين .

وفى ضوء هذا العرض السريع المختصر لهذه المشكلة ، بل لبعض نواحى مشكلة الاختبار للتعليم الثانوى ، يمكن إبراز النقطة التالية .
١ ــ يجب ألا يتم اختيار التلاميذ على أسس عقلية فقط ، نقيسها بامتحانات تحصيل ، واختبارات ذكاء واختبارات للقدرات خاصة ، ولـكن يجب أن يكون هذا الاختيار على أسس أهم من هذا ــ فالطريقة المثلى للاختيار تهتم بجانب هذه العوامل العقلية ، بالنواحى الصحية والمزاجية والخلقية، والظروف الاجتماعية المحيطة بالتلاميذ وإن كان الدكتور الـكسندر فى آرائه التى نشرها ضمن الأبحاث التى نشرت حول موضوع الاختيار هذا (٢) ينصحنا بأخذ هذه النواحى الاجتماعية بالـكثير من الحذر .

---

(١) Researches & Studies (No. 2 May 1950) P. 12.
(٢) British Journal of Educational Psychology (1947-1950 : Symposium on The Selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools.

كما يؤكد فرنون P. E. Vernon [١] صعوبة تقدير النواحي الخلقية إذ يقول أنها أعقد من أى مشكلة فى علم النفس الفردى .

٢ — ضرورة إعطاء الأهمية الكبرى لعامل الذكاء ، واستعمال امتحانات التحصيل كعامل مساعد ، وليس كوسيلة رئيسية للاختيار كما يحدث الآن وإن كانت هذه الأهمية الكبرى المعطاة لاختبارات الذكاء تعرضت للكثير من الجدل ، وليس هذا مجال ذكر التفاصيل حول هذا الموضوع ، بل يكفى الإشارة على سبيل المثال إلى ما نشرته الدكتورة فلمنج C. M. Fleming فى ملحق تقرير نقابة المعلمين سنة ١٩٤٩ [٢] ورد بيرت Burt على هذه الآراء فيما كتبه فى مجموعة الأبحاث التى نشرت فى مجلة علم النفس التعليمى ، والتى سبق الإشارة إليها .

٣ — ليست الاعتبارات السيكولوجية هى كل شىء فى تقرير أنسب أنواع التعليم لكل طفل ، بل ينادى Burt وغيره بضرورة الاهتمام أيضاً بحاجات المجتمع وفى هذا الصدد يقول فى مقال له [٣] :

« لو تخيلنا حالة أثبت فيها علماء النفس أنه فى سن ١١ + يوجد ٣٠ ٪ من تلاميذنا تميزوا بقدرة موسيقية عالية وثبت أنها أبرز موهبة طبيعية عندهم ، فليس من المعقول أن نقول أن هؤلاء الـ ٣٠ ٪ يجب أن يتعلموا تعليما تغلب عليه الناحية الموسيقية . »

٤ — ضرورة القيام بأبحاث فى النواحى المختلفة لهذه المشكلة وغيرها من مشاكلنا التعليمية .

وضرورة اهتمام الهيئات الموجودة بعمل هذه الأبحاث ، فلدينا نقابة للمعلمين وإدارات للبحوث الفنية فى الوزارة ، ومعاهد التربية وغيرها .

وقد سبقتنا دول أخرى فى هذا الميدان ، ويمكن الاستفادة من خبراتها فحاجتنا للبحث ماسة ، والطرق أمامنا متشعبة ، فهل من توجيه ، وهل من تشجيع ؟ .

(١) P. E. Vernon : Personality Tests and Assessments (1953) — P. 206.

(٢) N.U.T. : Transfer from Primary to Secondary Schools (Evans Bros. 1949) — Appendix III.

(٣) British Journal of Educational Psychology (Feb. 1950—P. 9)

الميل للقراءة فى المرحلة الثانوية

١ ــ دراسة تمهيدية

للأستاذ محمد حامد الأفندى

المعيد بمعهد التربية للمعلمين ــ جامعة عين شمس

[يحدثنا الأستاذ محمد حامد الأفندى فى سلسلة من المقالات ، عن التجربة التى أجراها على الطالبات والطلاب المصريين ؛ لمعرفة الموضوعات التى يميلون إلى قراءتها ،وعن الطرق الإحصائية المختلفة التى استعملها ، والنتائج التى توصل إليها .]

ميل الطلاب إلى القراءة ــ وبخاصة فى المرحلة الثانوية ــ ميل طبيعى ، وهم إذا انصرفوا عنها ، فإنما تصرفهم عوامل وظروف صناعية ، كتشتيت أذهانهم بكثرة الواجبات التى تفرض عليهم ، وكعدم تقوية دوافعهم إلى القراءة ، وكقلة الكتب الصالحة فى أيديهم .

وليس الطلاب سواء فى درجة الإقبال على القراءة ، فمنهم المكثر والمقل، ويرجع هذا إلى أسباب كثيرة ، منها : اختلاف العمر العقلى ، واختلاف البيئة الاجتماعية ، واختلاف ما لدى الأفراد من محصول قرائى ، فضلا عما للشبان بصفة عامة من ميول متعددة ، يوزعون نشاطهم على نواحيها المختلفة ، فلا يخص القراءة من وقتهم ــ وهى واحدة من نواحى نشاطهم المتعددة ــ مثل ما كان يخصها من الوقت عندما كان هؤلاء الشبان أطفالا صغارا ، ليس لديهم من أنواع النشاط المختلفة مثل ما لدى الشبان ، الذين ينخرطون فى سلك الحياة الاجتماعية ، ويشتركون فى مختلف نواحيها .

ونحن فى حاجة إلى أن نقلل من أثر العوامل التى تصرف الطلاب عن القراءة ، وإلى أن تهيء لهم الأسباب التى تظهر ميلهم الطبيعى إلى القراءة وتنميه ، ومن أجل هذا يجب أن تزود الفصول الدراسية بمكتبات تضم كتبا متنوعة ، تشبع جميع الميول ، وتناسب مختلف المستويات العقلية . ولكن معرفتنا بميول الطلاب المصريين ، ما ذا يحبون أن يقرءوا ؟ وماذا لا يحبون قراءته ؟ لم تكن تقوم على أساس علمى تجريبى ، على كثرة ما أجرى من الأبحاث على الطلاب فى انجلترا وأمريكا ، لمعرفة هذه الناحية . وقد كنا نقيس طلابنا على نظرائهم فى الخارج ، وتغفل حقيقة أساسية ، هى أنه ليس من الضرورى أن يميل الطالب المصرى ، إلى مثل ما يميل إليه الانجليزى أو الأمريكى ، فقد يتفقان ، وقد يختلفان ، وربما اتفقا فى بعض النواحى ، واختلفا فى بعضها الآخر . لذلك كان من اللازم أن تجرى تجربة علمية ، لمعرفة ما يميل طلابنا المصريون فى المدارس الثانوية إلى قراءته . وهذا ما قمت به ، وما أحاول أن أوجزه للقراء ، فى هذه المقالة ، وفى مقالات أخرى قادمة — إن شاء الله .

تقوم فكرة البحث على عرض قطع مختلفة ، فى موضوعات متنوعة ، على طالبات المدارس الثانوية وطلابها ؛ ليقرءوها ، ويبينوا مقدار ميلهم إليها .

وقد قرأت كثيرا من الكتب قديمها وحديثها ، وكثيرا من الصحف والمجلات الأسبوعية والشهرية ، ما يصدر منها الآن ، وما كان يصدر منذ سنوات وسنوات ، واخترت من بين ما قرأت مائة وخمسين قطعة ، تتناول موضوعات مختلفة ، ولكننى وجدت نفسى أمام مشكلة ينبغى أن أبادر بحلها ، قبل السير فى التجربة ، تلك هى أن القطع مكتوبة بأساليب مختلفة ، وبأقلام متعددة ، وليس من الرأى أن تعرض على الطلاب بصورتها هذه — على ما بينها من خلاف وتفاوت — لئلا يتدخل عامل آخر فى ميل الطلاب إلى الموضوع ، من قدم المكتوب أو حداثة عهده ، ومن سهولة الأسلوب أو صعوبته ، ومن شهرة الكاتب أو خموله . فرأيت أن أبعد أثر هذه العوامل جميعا عن التجربة ، وذلك بأن أعيد صياغة هذه القطع جميعا من جديد ، بأسلوبى الخاص ، وألا أذكر للطلاب شيئا عن مؤلف القطعة الأصلى ، ولا عن العهد الذى كتبها فيه . بل رأيت أكثر من هذا — شدة فى الاحتياط — ألا أجعل للقطع عنوانا ، حتى لا يتأثر الطلاب بهذا العنوان ، وربما صرفهم عن قراءة القطعة ، أو أغراهم بتفضيلها ، دون أن يعنوا بقراءة الموضوع .

بعد هذا ، رأيت أن أبعد عاملا آخر ، عن التأثير فى ميل الطلاب ، وهو التحكم فى اختيار قطع القراءة ، حتى لا يعترض بأن ميل الطالب أو الطالبة إلى قطعة ما أو عدم ميله إليها ، سببه حسن أختيار هذه القطعة أو سوءه ، فكونت لجنة من خمسة أفراد ، منهم المشتغل بالتربية ، ومنهم المدرس بالمدارس الثانوية ، ومنهم المفتش فى هذه المدارس ، وكنت أنا السادس بينهم ، وتحددت وظيفة هذه اللجنة بما يأتى :

[أولا] بيان الموضوع الذى تدور حوله كل قطعة من القطع المائة والخمسين ؛ وذلك تلافيا لما قد يحدث من أن تحتوى القطعة الواحدة على أكثر من موضوع ، وربما حكم عليها الطلاب — عند عرضها عليهم — متأثرين بموضوع آخر ، غير الذى يراد الحكم عليه ، ونحن نريد أن يكون الحكم خالصا على الموضوع المطلوب .

[ثانيا] تقسم القطع المعروضة ، بحسب الموضوع الذى تدور حوله كل قطعة ، فتكون موضوعات « العلوم » فى قسم ، وموضوعات « الحياة الاجتماعية » فى قسم آخر ... وهكذا .

[ثالثا] ترتيب قطع كل قسم من هذه الأقسام ترتيبا تنازليا ، بحسب ملاءمتها للطلاب .

وقد عقدنا — لتحقيق ذلك جلسات طوالا ، أياما وأسابيع ، صنفنا فيها القطع ، وأبعدنا من بينها ما لا ينال إجماعا على أنه يدور حول موضوع معين وانتهينا إلى تبويبها فى ثمانية أبواب ، ثم رتبنا كل مجموعة من هذه المجموعات ترتيبا تنازليا بحسب ما رأينا من ملاءمته للطلاب فى السنوات الدراسية الثلاث ، وعدم ارتفاعه أو انخفاضه عن مستواهم ، وخلوه من الألفاظ الغريبة ، والتراكيب المعقدة ، وغير ذلك مما يعيب الأسلوب أو الفكرة أو اللفظ ؛ ذلك لأن الرأى قد استقر على أن تعرض القطع المختارة على الطالبات والطلاب فى السنوات : الأولى والثانية والثالثة ، على حد سواء ، ولم نجد داعيا لتغيير القطع بتغيير السنة الدراسية ، ولا بتغير جنس الطلاب . واستقر الرأى كذلك — لأسباب كثيرة ، منها ما يتعلق بالطرق الإحصائية التى ستحلل بها الإجابات ، وسأعرض لها فى مقال تال — أستقر على أن يكتفى بعرض ثمانية موضوعات فقط ، ولذلك أخترت الموضوع الأول من كل مجموعة من المجموعات الثمانية التى صنفت إليها القطع ، ليكون موضوع الاختبار الذى سيعرض على الطلاب . أما هذه الموضوعات الثمانية ، فكانت تدور حول : —

١ — قصص المغامرات . ٢ — الموضوعات الاجتماعية .
٣ — الفكاهة . ٤ — العلوم والمخترعات .
٥ — الحب والعاطفة . ٦ — الفلسفة والبحث فيما وراء الطبيعة .
٧ — قصص البطولة . ٨ — الموضوعات السياسية .

وقد انتقلت — بعد ذلك — إلى خطوة أخرى ، هى عرض الموضوعات الثمانية المختارة على اثنى عشر طالبا ، واثنتى عشرة طالبة ، من كل سنة من سنوات الدراسة الثانوية ، لأعرف ما إذا كان رأيهم فى هذه الموضوعات ، سيتفق مع رأى اللجنة التى اختارتها ، أو سيتعارض معه . وقد جاءت النتيجة متفقة مع رأى اللجنة .

وكان على — قبل أن أبدأ تنفيذ التجربة — أن أتمكن من معرفة الطرق الإحصائية ، التى ستتبع فى استخلاص النتائج ، وما تقتضيه كل طريقة منها من إجراءات يلزم إتباعها أثناء إجراء التجربة — وسوف نرى ذلك واضحا ، عندما نتحدث عن كل طريقة بالتفصيل فى المقالات القادمة — وأن أصمم فى ضوء ذلك ، بطاقة الإجابة التى سيحررها الطلاب ، وقد أشركت معى فى هذا العمل ، بعض أساتذة معهد التربية للمعلمين ، ممن لهم دراية بعلم الإحصاء ، فاتفقنا على إعداد بطاقتين للإجابة ، بدلا من بطاقة واحدة ، وأن يجرى الاختبار بحيث يمكن تحليل نتائجه بأربع طرق إحصائية مختلفة : —

١ — طريقة المقارنة الازدواجية . ٢ — طريقة التدريج .
٣ — طريقة الترتيب . ٤ — طريقة الاختبار .

والمقصود بهذا ، أن تقارن نتائج الطرق الثلاث الأولى ، فإن اتفقت ، دل ذلك على أمرين :

أولهما — أن النتيجة صحيحة ، ولا مجال للطعن فيها .

والثانى — أن الطرق نفسها تؤدى إلى نتائج واحدة ، وأن اختلافها لايؤدى إلى اختلاف النتائج ، ومن ثم تكون الطرق نفسها صحيحة . أما إذا اختلفت الطرق فى النتائج التى تصل إليها ، فإن ذلك سيكون فرصة لإعادة النظر فى الاختبار ، لعل

طريقة تنفيذه كانت خطأ ، أو لعل جمع الإجابات لم يكن دقيقا ، أو لعل فى اتباع طريقة الإحصاء خللا ، أو لعل الطرق نفسها تحتاج إلى إعادة النظر فيها .

وسوف نرى إلى أي حد كانت النتائج متفقة كل الاتفاق .

وكان المقصود بالطريقة الرابعة أن يترك الطلاب أحرارا فى التحدث عما يميلون إلى قراءته ، وما لا يميلون ، دون تقيد بالموضوعات الثمانية المعروضة عليهم .

وقد خصصت واحدة من بطاقتى الإجابة لطريقة المقارنة الازدواجية ، وجعلت الثانية للطرق الثلاث الأخرى ، وعندما أتكلم عن كل طريقة سأعرض صورة من بطاقة الإجابة الخاصة بها .

... ثم أجريت التجربة فى خمس من مدارس البنات ، وست من مدارس البنين ، وبلغ عدد الطلاب ... ولكن ، لا ، فقد أطلت عليك أيها القارىء الكريم ، فإلى اللقاء فى المقال القادم .

حقوق الطفل

للسيدة زكية عزيز

تفضلت السيدة زكية عزيز بأن أهدت إلى صحيفة التربية نسخة من الكتاب الذى ألفته أخيراً وقد أضافت به المؤلفة إلى المكتبة العربية ما يبين خبرتها الواسعة بالطفولة وطريقة معاملتها السليمة للأطفال وهى طريقة مبنية على الفهم والحب .

ويعتبر الكتاب الأول من نوعه فى المكتبة العربية فقد بنته المؤلفة على خبرتها بابنها رؤوف واشتركت فى خبرتها بابنها خبرتها فى التعليم وخبرتها فى دراستها بكلية فروبل .

ولا نقصد هنا أن ندخل فى تفاصيل عرض الكتاب وإنما نقصد أن نقدمه للقراء ويجدر بكل والد أو والدة أو مدرسة أو معلمة أن تأخذه بالدرس والإفادة .

قانون التعليم الفرنسى *

المشروع الوزارى

لإصلاح التعليم ــ مايو سنة ١٩٥٥

الباب الأول :

التعليم الإلزامى

المادة ١ : تمد بمرســـوم نهاية التعليم الإلزامى من ١٤ إلى ١٦ سنة بفرقة متوسطة إذا ما احتاج الأمر بعد إزالة العقبات الفنية والمالية .

المادة ٢ : ينظم التعليم الإلزامى بحيث يكفل لجميع الأطفال فرصـــاً متكافئة فى التعليم .

المادة ٣ : يشتمل التعليم الإلزامى على ثلاث مراحل :

الأولى : تبدأ من سن ست سنوات ومدتها خمس سنوات وهذه هى مرحلة التعليم الأولى .

الثانية : ومدتها من حيث المبدأ سنتان (مع مراعاة أحكام المادة ٢٦) وهى المرحلة المتوسطة للاختبار والتوجيه .

الثالثة : ومدتها ثلاث سنوات سواء للتوسع فى التعليم العام أو للبدء فى التعليم الفنى أو لاستكمال التعليم الإلزامى .

---

* تحرص الصحيفة على نشر أنواع التعليم فى بلاد مختلفة كنوع من الدراسة التى قد نستفيد منها فى مصر .

التعليم الأولى

المادة ٤ : التعليم الأولى واحد بالنسبة للجميع ويهدف إلى كسب المعارف والمهارات الأساسية .

التعليم المتوسط للاختبار والتوجيه

المادة ٥ : يعطى التعليم المتوسط فى وحـــدات للاختبار والتوجيه المبين فى المادة الثامنة .

المادة ٦ : هذا التعليم يمهد للدراسات التى ستلى فيما بعد وفى نفس الوقت يمكن من مراقبة استعداد كل تلميذ وفقا للروح وللشروط الموضحة فى المواد ٩ وما يليها .

المادة ٧ : يتناول التعليم المتوسط برنامجاً دراسياً مشـــتركا للجميع وحسب إمكانيات كل مدرسة يتسع تدريجياً لتعليم إحدى اللغات الحية والأشغال اليدوية التى تناسب الذكور والإناث .

وعلاوة على ما تقدم فإن هذا التعليم يفتح للتلاميذ (حسب ميولهم ومواهبهم ومع مراعاة رغبات ذويهم) أبواب الإختبار فى الدراسات الآتية : —

قسم أ : الدراسة ذات الاتجاه القديم (الكلاسيكى) .

قسم ب : الدراسة ذات الاتجاه الحديث والفنى .

قسم حـ : الدراســـة التى تتجه إلى تثبيت المعارف الأولية مع التكوين العملى المكيف حسب البيئة .

المادة ٨ : كلما وجدت مدارس للتعليم المتوسط فيجب ضم الفرق المماثلة فى مجموعة أو أكثر للاختبار والتوجيـــه حسب الامكانيات القابلة للتوسع تدريجياً وذلك بمختلف مدارس الجهة الواحدة أو فى مجموعة من الجهات .

وكل وحدة من وحدات التوجيه تتكون من مدرسين فى جميع التعليم تحت الاشراف الفنى لناظر يختاره رئيس منطقة التعليم من بين مدرسى الوحدة .

مرحلة الاختبار والتوجيه

المادة ٩ : يرمى التعليم فى هذه المرحلة إلى إبراز مواهب وميول كل تلميذ لكى يتسنى توجيهه مع مراعاة الامكانيات الحالية أو المستقبلة لفرص العمل .

وفيما عدا حالات عجز التلميذ الواضح لقبوله فى قسم معين فإن التوجيه لا يكون إجبارياً بل إرشاديا فى شكل نصائح للآباء .

المادة ١٠: وعند إتمام مرحلة التعليم الأولى المبين فى المادة الثامنة يتلقى الآباء فى مجلس مكون من مدرسى المدرسة الأولية ومن مفتشى التعليم الابتدائى بالمنطقةومن مدرسى التعليم العام ومن مدرسى التعليم الفنى بيانات و نصائح بمختلف الإمكانيات التى يقدمها التعليم المتوسط لأولادهم .

المادة ١١: يقع التوجيه أثناء وفى نهاية المرحلة المتوسطة على عاتق مجالس تدعى مجالس التوجيه . وهذه المجالس تتخذ قراراً ليس فقط بناء على النتائج المدرسية والبيانات التى يقدمها المدرسون بل أيضاً بناء على البيانات التى تقدمها الأسرة (العوامل الفكرية والخلقية والصحية وغيرها) . ويرجع عند الإقتضاء إلى وسائل علم النفس والتوجيه المهنى .

وتتكون مجالس التوجيه من مدرسين ذوى خبرة فى مختلف أنواع التعليم السابق ومدرسين آخرين لهم خبرة فى أنواع التعليم التالية ؛ كما تضم أيضاً ممثلين للآباءعلى أن تستأنس بالبيانات التى تقدمها سكرتارية المنطقة للتوجيه المهنى فى حالات التلاميذ الذين يعدون أنفسهم لأنواع التعليم المهنى .

المادة ١٢: فى حالة ما إذا بدا من المستحسن فى خلال سنتى التعليم المتوسط نقل بعض التلاميذ من قسم إلى آخر جاز إجراء هذا النقل فى أى وقت بناء على اقتراح من مجلس التوجيه وبموافقة الآباء .

وفى نهاية التعليم المتوسط يجرى توزيع شامل للتلاميذ على مختلف أنواع التعليم التى تأتى بعده . ويتم هذا التوزيع بالكيفية الآتية :

(١) يبين مجلس التوجيه لولى الأمر نوع التعليم الذى يرى أنه سيتيح للتلميذ أكثر الفرص للنجاح .

(٢) إذا رغب التلميذ — على أثر هذا النصح — فى الالتحاق بأحد أقسام التعليم العام أو التعليم المهنى الطويل وجب عليه أن يتقدم إلى امتحان عام لإثبات استعداده. وتتولى اللجنة التى يرأسها مفتش المنطقة العـــامة (الأكاديمية) فحص نتيجة هذا الامتحان مع النتيجة المدرسية ورأى مجلس التوجيه المسبب ، ثم تضع قائمة بأسماء التلاميذ المقبولين فى مختلف أقسام التعليم العام والتعليم المهنى الطويل .

ويستمر التوجيه طوال مدة الدراسة سواء بتصحيح التقديرات الأولى أو بقبول من يظهرون استعداداً كان من قبل كامناً أو بمراعاة تطورات فرص العمل .

المادة ١٣: تتخذ الاجراءات التالية بمجرد تطبيق الاصلاح الحالى حتى يكفل للتوجيه تنظيم مستمر وتوحيد فى الروح والفكرة :

(١) يكون برياسة الوزير وعضوية المديرين العـامين للتعليم مجلس وزارى دائم للتوجيه مهمته العمل على تحسين طرق التوجيه والنهوض بنظمه .

(٢) يكون فى كل منطقة عامة (أكاديمية) مجلس للتوجيه مهمته العمل على تقرير نظم التوجيه وتحسينها فى المنطقة وفقا لتوصيات المجلس الوزارى الدائم للتوجيه . وهذا المجلس يرأسه مدير المنطقة العـامة (الأكاديمية) ويضم مفتش المنطقة العامة وكبير مفتشى التعليم الفنى ومدرسين من مختلف أنواع التعليم .

(٣) يعهد إلى مفتشين عامين ينتمون إلى مختلف أنواع التعليم بمهمات خاصة للتفتيش على الفصول والمدرسين فى التعليم المتوسط ولابلاغ هؤلاء المدرسين توصيات المجلس الوزارى الدائم للتوجيه المشار إليه ثم لإمداد هذا المجلس بكافة البيانات والمعلومات.

استكمال التعليم الالزامى

المادة ١٤: تنتهى مدة الالزام المدرسى :

إما بالتعليم الابتدائى الختـامى الذى يعطى فى « الفصـــول الختامية للتعليم

الابتدائى » أو فى « الفصـــول الراقية للتعليم الابتدائى » التى سيأتى الكلام عنها فى الباب التالى .

وإما بمواصلة التعليم العام (القديم والحديث والفنى) المبين فى الباب الرابع .

وإما بالتعليم المهنى فى الأحوال المبينة فى الباب الرابع .

الباب الثانى :

فى التعليم الابتدائى القاصر على الالزام المدرسى

المادة١٥ : مع مراعاة أحكام التعليم المهنى الختامى المبين فى المادة ٢٦ يستكمل التعليم بالنسبة للتلاميذ الذين يتوقفون عن الدراسة فى نهاية مدة الإلزام المدرسى فى « الفصول الختامية للتعليم الإبتدائى » أو فى « الفصـــول الراقية للتعليم الإبتدائى » المبينة فى المواد التالية .

المادة١٦ : يقوم بالتدريس فى الفصول الختامية للتعليم الإبتدائى مدرس واحد لأهم المواد ، وتعطى للتلاميذ مبادىء عملية فى إحـــدى اللغات الحية عندما تسمح مجموعاتهم بذلك .

المادة١٧ : يقوم بالتدريس فى « الفصول الراقية للتعليم الإبتدائى »مدرسان أحدهما للعلوم والآخر للآداب .

أما تعليم اللغة الحية فيقوم به مدرس مختص وفق طرق تساعد على تثقيف التلاميذ من الناحية العامة مع تحصيل على للغة بصفة خاصة .

المادة١٨ : تمنح شهادة الدراسة الإبتدائية الراقية فى نهاية الفصول الختامية للتعليم الابتدائى وتحل هذه الشهادة محل الشهادة الأولية المقررة بالمادة الأولى من القانون الصادر فى ١٦ يونيو سنة ١٨٨١ وبالمرسوم الصادر فى ١٨ يناير سنة ١٨٨٧ (المادة ١٠٦) لإثبات الأهلية فى التعليم الإبتدائى .

الباب الثالث :

فى التعليم العام (قديم وحديث وفنى)

المادة١٩ : التعليم العام (قديم وحديث وفنى) الذى يبدىء به فى خلال سنتى التعليم المتوسط يمتد لفترة خمس سنوات .

[ا] يشتمل هذا التعليم فى السنوات الأربع الأولى على ست شعب :

(١) شعبة الدراسات القديمة « و » ويمتاز على وجـــه الخصوص بتعليم اللغة اليونانية القديمة واللغة اللاتينية وإحدى اللغات الحية إلى جانب مواد خاصة بعضها إختيارى تؤهل للتوجيه فيما بعد نحو الدراسات العلمية .

(٢) شعبة الدراسات القديمـــة «و١» ويمتاز بتعلم اللغة اللاتينية والعلوم ولغة حية .

(٣) شعبة الدراسات الحديثة « ح » ويمتاز بتعلم العلوم ولغتين حيتين .

(٤) شعبة الدراسات الحديثة « ح١ » ويمتاز بتعلم العلوم التجريبية (الطبيعة وعلم الأحياء) مع التعمق فى دراسة لغة حية .

(٥) شعبة الدراسات الفنية «ف» ويمتاز خاصة بتعلم العلوم ولغة حية والأشغال الصناعية العملية .

(٦) شعبة الدراسات الفنية « ف١ » ويمتاز بتوجيه مختلف أنواع التعليم نحو العلوم الاقتصادية كما يمتاز بدراسة إحدى اللغات الحية .

[ب] يشتمل التعليم العام فى السنة الخامسة على خمس شعب :

(١) شعبة الفلسفة .

(٢) شعبة العلوم التجريبية .

(٣) شعبة الرياضة .

(٤) شعبة الرياضة الفنية .

(٥) شعبة العلوم الاقتصادية والإنسانية .

ويجوز عند الاقتضاء تعديل عدد شعب التعليم العام ونظمها بمرسوم .

المادة ٢٠ : وفقاً للأحكام العامة المنصوص عليها فى الباب الأول والأحكام الخاصة الواردة فى الباب الرابع (المادة ٣٢) يجوز فى نهاية كل سنة دراسية نقل تلاميذ شعب هذا التعليم إلى مختلف المدارس المهنية المشار إليها فى الباب الرابع .

المادة ٢١ : يجوز فى نهاية كل عام دراسي منح شهادة دراسية لتلاميذ التعليم العام الذين يتجهون نحو التعليم المهنى أو يتوقفون عن مواصلة الدراسة ، وفى نهاية التعليم العام يمكن للتلاميذ أن يتقدموا لامتحان البكالوريا الذى سيأتى الكلام عنه على أن يذكر فى الشهادة اسم الشعبة التى تمت إليها الدراسة .

المادة ٢٢ : مع مراعاة الأحكام المتممة المنصوص عليها فى الباب الرابع (المادتان ٢٩ ، ٣٠) تشمل البكالوريا قسمين بين امتحان كل منهما فترة سنة . وتمنح هذه الشهادة بعد أداء امتحان عام يشتمل على اختبارين اثنين :

[أولا] اختبار تحريرى للقبول المبدئى يتناول المواد الأساسية حسب الشعبة التى يمت إليها التلميذ .

[ثانياً] اختبار تحريرى أو عملى للقبول النهائى يشمل مادتين من مواد الدراسة الأخرى ويتبع ذلك اختبار شفوى فى اللغه الحية يشتمل على محادثة قصيرة فى اللغة الأجنبية مع التلميذ فى موضوع يتصل بالحياة اليومية .

هذا ويجوز أن تقرر بمرسوم اختبارات أخرى اختيارية .

المادة ٢٣: يجب على لجنة الامتحان أن تراعى إلى أقصى حدود المراعاة الدرجات التى حصل عليها التلميذ خلال العامين الدراسيين الأخيرين وملاحظات أساتذته . وتثبت هذه الدرجات والملاحظات فى بطاقة مدرسية يشهد بصحتها ناظر المدرسة تحت مسئوليته . ولا يجوز أن يرسب تلميذ سواء بعد الاختبار المبدئى أو بعد الاختبار النهائى إلا إذا اتخذت اللجنة قراراً خاصاً فيما يتعلق بالبيانات الواردة فى

بطاقته . ويجب أن تثبت فى تقرير الامتحان أسباب ومنطوق هذا القرار وأن تعطى صورة منها للتلميذ الراسب إذا طلب ذلك .

فى الإعداد للمعاهد العليا

المادة ٢٤ : يقبل التلاميذ الحاصلون على البكالوريا فى فصول خاصة بالمدارس الثانوية تعدهم لدخول المعاهد العليا . وتشمل هذه الفصول الخاصة على :

(١) فصول الإعداد للمعاهد العليا الأدبية .

(٢) فصول الإعداد للمعاهد العليا العلمية وهى تنقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع :

[ا] نوع أساسه دراسة الرياضة والطبيعة .

[ب] نوع أساسه دراسة الطبيعة والكيمياء .

[حـ] نوع أساسه دراسة علم الأحياء .

(٣) فصول الإعداد للمعاهد العليا الاقتصادية والإدارية .

(٤) فصول الإعداد للمعاهد العليا العسكرية .

(٥) فصول الإعداد لبعض المسابقات العامة التى تقرر بمرسوم .

وتمتد الدراسة فى كل من هذه الفصول إلى سنة أو اثنتين حسب الأحوال

الباب الرابع :

فى التعليم المهنى

المادة ٢٥ : التعليم المهنى يهدف إلى إعداد الأشخاص الذين يحتاج إليهم نشاط البلاد الاقتصادى وهو يشمل :

(١) الإعداد المهنى الذى تستكمل به مدة الإلزام المدرسى أسوة بالفصول الختامية للتعليم الإبتدائى المشار إليها فى المادة ١٦ .

(٢) إعداد أرباب حرف أكفاء .

(٣) إعداد فنيين من درجات ثلاث :

(١) عامل فني .

(٢) فني .

(٣) فني ممتاز .

(٤) إعداد مهندسين ورؤساء أعمال تجارية .

المادة ٢٦ . الإعداد المهني الذي تستكمل به مدة الإلزام المدرسي يمتد إلى سنتين أو ثلاث تبعاً للمدة التي قضاها التلميذ في التعليم المتوسط المشار إليه في المادة ٣ فقرة ٢ إذا كانت ثلاث سنوات أو اثنتين فقط .

ويتم هذا الإعداد في مدارس أو مراكز التعليم الفني أو بالإشتغال نصف الوقت في المدرسة والنصف الآخر في المنشئات المتعاقدة مع المدرسة أو بالاشتغال بالمنشئات الخاصة ، وفي هذه الحالة الأخيرة يثبت استكمال مدة الإلزام المدرسي بعقد للتمرين يعقد تحت إشراف وزارة التربية الوطنية ويشتمل على برنامج تعليمي عام تشرف عليه الوزارة .

المادة ٢٧ : إعداد أرباب الحرف الأكفاء مدته ثلاث سنوات مبدئياً ويتم في مراكز التمرين العامة وفي المعاهد المماثلة أو في المراكز والمنشئات المشار إليها في المادة ٢٦ ويتوج هذا التعليم بشهادة الكفاءة المهنية التي تمنح بعد امتحان عام يسمح كذلك بالتقدم إليه لمن هم تحت التمرين وللمستخدمين الذين أعدوا في المراكز الخاصة أو المنشئات .

المادة ٢٨ : إعداد العمال الفنيين يستمر أربع سنوات مبدئياً ، وهذا التعليم يعطى في المدارس الثانوية الفنية والمدارس الخاصة الفنية والمعاهد المماثلة ، والغرض منه إعداد أرباب مهن أكفاء يستطيع بعضهم أن يرقوا إلى مرتبة رئيس عمل . ويتوج هذا التعليم بلقب عامل فني مؤهل بعد امتحان عام يسمح بدخوله كذلك للتلاميذ الذين أعدوا في المدارس الخاصة أو في المنشئات أو في مراكز إتقان العمل وذلك بعد فترة تمرين عملية تختلف حسب نوع التخصص .

المادة ٢٩ : إعداد الفنيين يستمر خمس سنوات مبدئياً ، وهذا التعليم يعطى فى المدارس الثانوية الفنية والمعاهد المماثلة والغرض منه إعـداد أساتذة أكفاء يستطيعون بدورهم فيما بعد إعداد أفراد الطبقة المتوسطة من رجال الاقتصاد القومى ويتوج هذا التعليم بلقب فنى مؤهل بعد امتحان عام يقبل فيه التلاميذ الذين أعدوا فى المدارس الخاصة وبعد تمرين عملى تتفاوت مدته حسب نوع التخصص ويخول هذا اللقب حامله حق معادلة القسم الأول من البكالوريا فى الشعب التى يتضمن برنامجها مستوى ثقافيا يعادل مواد هذا الامتحان والتى ستحدد بمرسوم .

المادة ٣٠ : يتم إعداد الفنيين الممتازين فى المدارس الخاصة ولكل من هـذه المدارس برنامج ومدة دراسة تتناسب ونوع التخصص الذى تقوم بتعليمه . ويختار تلاميذ هذه المدارس من الفنيين المؤهلين أو من بين تلاميذ التعليم العام (قديم وحديث وفنى) أو من بين المتقدمين لمدارس الهندسـة أو من التلاميذ الذين تلقوا الدراسات الراقية التى تؤدى إلى إتقان العمل .

ويتوج هـذا التعليم بلقب فنى ممتاز مؤهل (مع ذكر المدرسة ونوع التخصص). ويتضمن هذا اللقب معادلة البكالوريا .

المادة ٣١ : يجوز بقرار من وزير التربية الوطنية عند الحاجة وفيما يتعلق ببعض الحرف إبدال ألقاب عامل فنى وفنى وفنى ممتاز بألقاب أخرى أكثر ملاءمة لتقاليد تلك الحرف .

المادة ٣٢ ، تعد فى كافة درجات أنواع هذا التعليم المهنى شعب خاصة تكفل التلاميذ الذين يتخرجون من معاهد التعليم العام (قديم وحديث وفنى) إعداداً مهنياً يتفق ومستوى دراساتهم السابقة

المادة ٣٣ . يتم إعداد المهندسين ورؤساء الأعمال التجارية فى مدارس خاصة وفقاً لأحكام القوانين واللوائح السارية أو فى معاهد التعليم العالى المشار إليها فى الباب الخامس .

المادة ٣٤ : يمنح دبلوم مهندس وفقاً لأحكام القانون الصادر فى ١٠ يوليه سنة ١٩٥٤ .

المادة ٣٥ : يعهد إلى لجنة عليا للإعداد المهنى يرأسها وزير التربية الوطنية بتقرير

كافة الوسائل التى تكفل سد حاجات الصناعة والتجارة من الفنيين سواء من حيث العدد أو النوع فى مختلف درجات التخصص .

المادة ٣٦ : تشكل هذه اللجنة العليا للإعداد المهنى بمرسوم وعليها أن تنشىء صلات دائمة مع ممثلى الأوساط الاقتصادية المختصة لكى تتمكن من تحقيق أغراضها .

الباب الخامس

فى التعليم العالى

المادة ٣٧: يهدف التعليم العالى إلى :

١ ــ المساهمة فى تقدم العلوم وفى إعداد باحثين وفى تنمية البحث العلمى والأدبى والفنى والفنون الجميلة .

(٢) نشر الثقافة العالية فى العلوم والآداب والفنون الجميلة .

(٣) الإعداد للمهن التى تتطلب فى الوقت نفسه ثقافة واسعة ومعارف متعمقة ، فهذا التعليم العالى يساهم بنوع خاص فى إعداد المدرسين بتثقيفهم ثقافة علمية ويشارك فى تكوينهم النفسى (السيكلوجى) والتربوى (والبيداجوجى) .

المادة ٣٨: يجب أن تنسق باستمرار خطط التعليم العالى ومناهجه مع مطالب التقدم العلمى وحاجات الأمة .

ومجلس التعليم العالى هو الهيئة الاستشارية المكلفة بأن تدرس وأن تقترح عند الحاجة الوسائل التى تكفل تحقيق هذا التنسيق الدائم ، وتعاونه فى هذا الغرض لجان متخصصة تشكل بمعرفته وترفع إليه توصياتها .

والمديرون العامون لمختلف أنواع التعليم يعتبرون أعضاء فى مجلس التعليم العالى بحكم مناصبهم .

المادة ٣٩: يعد التعليم العالى العام للحصول على درجات وألقاب مختلفة تحددها

القوانين والمراسيم . والبكالوريا التي تعطي لحاملها الحقوق المنصوص عليها في القوانين السارية يقبل بها الطالب بالتعليم العالى .

ويجوز أيضا لغير الحاصلين على البكالوريا قبولهم بالتعليم العالى بشرط اجتياز امتحان للقبول بالجامعات تحدد شروطه بمرسوم ، ويعفى من هذا الامتحان الأجانب الحاصلون على درجات أجنبية يحددها مرسوم .

المادة ٤٠: يجوز أن يعفى من السنة الأولى الدراسية بكليات العلوم والآداب طلبة الفصول الإعدادية بالمدارس العالية وبالمدارس العامة ذات التعليم العام ، وذلك حسب الشروط التي يحددها مرسوم .

وفي هذه الحالة يجب أن يجتاز هؤلاء التلاميذ نفس الامتحان الذي يتقدم له طلبة الكليات إلا إذا أثبتوا أنهم حاصلون على لقب أو نتيجة مدرسية تعد معادلة بقرار من وزير التربية الوطنية .

المادة ٤١: تنشأ في معاهد التعليم العالية التي تحدد بمرسوم شعب تضم الدراسات والبحوث التي تتصل بمادة ما أو بمواد متقاربة .

المادة ٤٢: يعين الوزير رئيس كل شعبة من قائمة تقدم إليه من أساتذة الشعبة . وعلى الرئيس أن يقترح على مجلس الكلية أو المعهد بالإجراءات التي تكفل تحقيق التناسق بين الدراسات والأعمال وكيفية استخدام مختلف الموارد الموضوعة تحت تصرف الشعبة وإيجاد الصلة الوثيقة مع أوجه النشاط المحلى التي من نوع تخصص هذه الشعبة .

المادة ٤٣: يختص مجلس التعليم العالى بأن يقترح على الوزير توزيع المواد بين مختلف الشعب في الكليات والمعاهد التي يتقرر إنشاؤها فيها ، ويجب أن يراعى في هذا التوزيع بنوع خاص حاجات المنطقة وموارد المعاهد بغية تحقيق الرسالة الخاصة لكل جامعة في فرنسا والاتحاد الفرنسي .

الباب السادس :

فى المعـــاهد

المادة ٤٤: المعاهد التى تختص بالتعليم الأولى هى المدارس الابتدائية وهذه المدارس تحتفظ بنظامها الحالى .

المادة ٤٥: المعاهد التى تختص بالتعليم المتوسط هى وحدات الاختبار والتوجيه التى تنشأ فى المدارس الثانوية كل حسب إمكانياتها وفى المدارس الثانوية الفنية وفى المدارس الثانوية الخاصة وفى المدارس الفنية الخاصة ومعاهد التعليم الابتدائى التابعة للقرية أو لمجموعة قرى أو للمركز .

وتستقل وحدات الاختبار والتوجيه عن المعـاهد السابق ذكرها من الناحيـة التربوية ولكنها تتبع أحدها من الناحية الإدارية العـامة على أن يحتفظ المدرسون فيها بتبعيتهم ووضعهم الإداريين .

المادة ٤٦: المعاهد التى يستكمل فيها التعليم بالنسبة للتلاميذ الذين لا يواصلون دراستهم بعد مدة الإلزام المدرسى وبالنسبة للتعليم العام هى الفصـول الختامية للتعليم الابتدائى والفصول الراقية للتعليم الابتدائى المنصوص عنها فى المواد من ٩ إلى ١٢ من هذا القانون .

المادة ٤٧: المعاهد التى تختص بالتعليم العام بعد مدة الإلزام هى المدارس الثانوية والمدارس الثانوية الخاصة والمدارس الفنية والمدارس الفنية الخاصة .

المادة ٤٨: المعاهد المبينة فى الباب الرابع هى التى تختص بالتعليم المهنى سواء باعتباره استكمالا للإلزام المدرسى أو باعتباره امتداداً للدراسة .

المادة ٤٩: تحتفظ المعاهد التى لم يرد ذكرها فى المواد من ٤٤ إلى ٤٨ بتسميتها الحالية مهما يكن نوع التعليم الذى تتبعه .

المادة ٤٩ مكرر: تحدد بمرسوم طريقة تشكيل واختصاصات المجالس واللجان التى تتبع مختلف المعاهد المشار إليها بعاليه .

الباب السابع :

فى التربية البدنية والرياضية

المادة ٥٠: تدرس التربية البدنية والرياضية بحيث تؤثر تأثيراً حسناً على صحة التلاميذ وتساهم فى تنمية الصفات والمواهب الجسمانية تنمية متوافقة، فتساهم فى ازدهار المواهب الذهنية للفرد وفى تكوينه الخلق .

المادة ٥١: وتدخل التربية البدنية والرياضية فى البرنامج وفى كل جدول من جداول كل مرحلة فى مختلف درجات التعليم العام . وتدرس لجميع التلاميذ فى كل الفصول وتراقب نتائجها بانتظام ويجزى عنها التلميذ .

المادة ٥٢: تدرس التربية البدنية والرياضية بحيث تناسب سن التلاميذ وإمكانياتهم الفردية ويقوم على هذه الدراسة إشراف طبى . وهى تتناول التمارين العادية والألعاب والجباز والتربية الرياضية ، وتستكمل بممارسة الرياضة والنشاط الرياضى فى الهواء الطلق .

المادة ٥٣: يقوم بتدريس التربية البدنية والرياضية مدرسون ومعلمون متخصصون .

الباب الثامن :

فى التربية المستديمة والاتقان المهنى

المادة ٥٤: الغرض من التربية المستديمة هو أن توفر لجميع أفراد الأمة — بعد انتهاء مدة التعليم فى المدارس وباستبعاد العقبات التى قد تعترض طريق الفرد بسبب

نشأته أو مركزه أو حالته المالية — الفرص لبلوغ تمام الرق الإنسانى وللإدراك الشعور بالمسئوليات المدنية إدراكا كاملا .

ومن واجبها تدعيم وتعميق وتنمية المعلومات العامة المكتسبة فى خلال الدراسة الإلزامية وأن تتيح للفرد فى الوقت نفســه فرصة أوسع لينهل من مختلف ينابيع الثقافة ولينمى شخصيته بكافة الطرق .

المادة ٥٥: وتلقن التربية المستديمة :

١ — إما فى المراكز المتخصصة التى تنشئها الدولة أو تعترف بها .

٢ — وإما فى مختلف معاهد التعليم العام التى ينبغى أن تصبح مراكز ثقافيـــة حسب رسالة كل منها . ولهذا يجوز تكليف مدرسى التعليم العام بتخصيص كل أو بعض نشاطهم المهنى للتربية المستديمة .

٣ — وإما فى مؤسسات تســاعد الدولة فى إنشائها وإدارتها إذا كانت تلبى حاجة ظاهرة .

المادة ٥٦: الإتقان المهنى الذى تكفله التربية المستديمة يجب أن يستهدف بجميع المستويات — المحافظة على الكفاءات وعلى إعداد يستطيع أن يتكيف مع التطور الاقتصادى والصناعى ، ويرمى بنوع خاص إلى تيسير الإنتقال المحتمل من مهنة إلى أخرى حسب ظروف المجتمع والتقدم الفنى .

والإتقان المهنى يجب أن يؤدى أيضا إلى الارتقاء بالعمل وأن يساعد تبعاً لذلك المواطنين كل حسب كفاءته وطموحه على أن يصعدوا درجات الترقى فى الوظائف المشار إليها فى المواد ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ .

المادة ٥٧: تنظم فصول دراسات الاتقان المهنى تحت إشراف وزير التربيـــة وباشتراك الوزراء المختصين فى الحالات التى تقتضى ذلك بعد أخذ رأى اللجان المهنية الإستشارية الوطنية إما فى المدارس أو فى مراكز معينة عامة أو خاصة .

والدراسات التى تهـــدف إلى تدعيم الكفايه المهنية والتى تؤدى إلى الارتقاء فى العمل يجب أن تكون عملية ونظرية فى آن واحد .

الباب التاسع :

المناهـــج

المادة ٥٨ : يهدف التعليم فى جميع درجاته إلى تربية الشباب وتكوينه تكويناً عقليا وجسمانيا ووطنيا وخلقيا . ومع عدم إغفال الحدود التى تفرضها إمكانيات الشباب الناشىء من حيث مقدرته الجسمية والعقلية وبالتالى مجموع عدد الحصص فى الفصل ومقدار العمل ونصيب كل مادة فى كل درجة من درجات التعليم فإن المناهج يراعى عند وضعها : ـــ

١ ـــ القسط الأساسى الذى يجب أن يخصص لتكوين الخلق والسمو بالفكر والذوق وتنمية كافة وسائل التعبير .

٢ ـــ الجزء الضرورى الذى ينبغى أن يخصص لتلقين مبادىء العلوم الرياضية والتجريبية والإنسانية ولدراسة الفنون نظرياً وعملياً ولتنمية قوة الملاحظة .

٣ ـــ الفائدة التى تعود علينا فى حياتنا العصرية من التمكن العملى من اللغات الحية الأجنبية .

٤ ـــ ضرورة إدماج النشاط الحر فى التعليم والتربية .

الباب العاشر :

المادة ٥٩ : المهنة الأساسية لمدرس التعليم الإبتدائى الأولى هى أن يلقن التلميذ المبادىء الأساسية التى يبنى عليها تكوينه فى المستقبل .

وفى الفصول الختامية للتعليم الإبتدائى تستخدم أنسب الطرق لاستكمال تحصيل هذه المبادىء ولإعداد التلميذ للانتقال إلى الحياة العملية . ولتحقيق هذا الغرض يكون الطابع الرئيسى فى هذا التعليم هو الطابع الحسى المادى . وفى الفصول الراقية للتعليم الإبتدائى تحرص طرق التدريس على تحقيق الأغراض الثلاثة الآتية : ـــ

١ ـــ تثبيت المعارف الأساسية .

٢ — إكساب قوة التمييز .

٣ — إعداد التلاميذ لدراساتهم المقبلة .

وذلك مع الاحتفاظ فى الوقت نفسه بالطابع الحسى والعملى لفصول التعليم الأولى.

المادة ٦٠: مهمة التعليم العام أن يساهم مساهمة واسعة فى تكوين صفوة الأمة . ومع الاحتفاظ للذاكرة بنصيبها الضرورى . فإن الطرق المتبعة فى التعليم العام تتجه على وجه الخصوص ناحية التقصى والكشف وتهتم بطريقة التفكير المنظم وكذا الوسيلة اهتمامها بنهاية الدراسة ونتيجتها .

ويترك مكان للطريقة التاريخية (السردية) التى تحاول الاتجاه نحو التفكير المبدع «الخالق» كلما أمكن ذلك .

المادة ٦١: ويهدف التعليم الصناعى إلى إيجـــاد توازن بين التكوين العقلى والدراسات العملية ولذا فإن طريقته تسير وفق الغرضين التاليين :ـ

ضرورة انطباقها على حقائق الحياة الاقتصادية وكذلك مراعاة تعدد مستويات المؤهلات والتخصص .

المادة ٦٢ : ولما كان التعليم العالى يهدف أصلا إلى تنمية القدرات الإنشائية فإنه يهتم بأن يتجاوز مستوى تحصيل المعلومات ونقد نتائجها لكى يرتفع إلى مستوى الكشف وذلك سواء فى العلوم الإنسانية أو فى علوم الطبيعة ، ولهذا فإنه يجعل التلاميذ تشارك أساتذتهم فى نشاطهم العلمى بقدر الإمكان مع تخصيص مكان واسع للدروس العملية فى المعمل والدراسة فى مجموعات من الطلبة (Séminaire) .

وهذا التعليم يرتبط ارتباطا وثيقاً بنشاط الأمة بحيث تستفيد بسرعة النتائج النظرية والتربوية والعملية من التقدم الفنى وجميع تطورات الحياة الاجتماعية .

المادة ٦٣ : والأســاتذة الذين يليقون لمستوى التعليم الأولى هم معلمون (Instituteurs) يختارون ويعدون وفق الشروط المقررة بمرسوم .

المادة ٦٤: ويتلقى معلمو التعليم المتوسط الذين يتبعون مختلف أنواع التعليم دراسات خاصة فى علم النفس والتربية .

المادة ٦٥: وفى الدراسات التى تقف عندفترة الإلزام المدرسى ومع عدم الإخلال بما تتضمنه المادة ٢٦ فإن الأساتذة هم معلمون (Instituteurs) .

المادة ٦٦: وفى الدراسات الابتدائية الراقية المشار إليها فى المادة ٢٧ فإن الأساتذة هم معلمون Instituteurs إما حاصلون على على ليسانس مزدوج من نظام حديث مع التخصص فى التدريس وإما ينتخبون ويعدون بشروط تحدد بمرسوم .

المادة ٦٧ : والمعلمون الذين يعينون فى التعليم العام (نظام قديم وحديث وفنى) يجب أن يحصلوا على شهادة Agregation أوشهادة الكفاءة للتعليم من الدرجة الثانية .C.A.P.E.S أو شهادة الكفاءة للتعليم الفنى .C.A.P.E.T أوشهادة كفاءة فى تعليم المواد الخاصة .

والمعلمون الذين يعينون فى التعليم الفنى يجب أن يحصلوا فى المواد العامة :

[ا] فى المدارس الثانويه الفنية والمدارس الخاصة الفنية يحصل المدرسون على نفس مؤهلات المدرسين الذين يدرسون فى التعليم العام والمشار إليهم فى صدر الفقرة السابقة .

[ب] وفى مراكز التدريب يجب أن يحصل المدرس على ليسانس ودبلوم تربوى من النوع المنوه عنه فى المـــادة ٦٦ وهؤلاء المدرسون يدربون تدريبـــاً يطابق نوع تدريسهم .

وبالنسبة للمواد الفنية فإن شهادات الكفاءة تفتح أمام حاملها الطريق لمختلف أنواع المؤسسات وكذلك لوظائف المدرسين الفنيين المساعدين أو إلى مدرسى التعليم الفنى النظرى .

المادة ٦٨: ويتلقى المعلمون والمدرسون دراسات فى علم النفس والتربيـــة لكل أنواع التعليم .

المادة ٦٩: يختـــار أعضاء هيئة تدريس التعليم العالى العام حسب مؤهلاتهم أو بوساطة امتحان مسابقة بالشروط التى تحددها أنظمة إدارية عامة . وينطبق هذا على أعضاء هيئة التدريس العالى الفنى .

الباب الثـــانى عشر :

مساعدات مالية للطلبة للدراسة

المادة ٧٠ : تمنح مساعدات مالية للدراسة للطلبة ذوى الجنسية الفرنسية بمعاهد التعليم العالى الذين يدرسون على ألقاب ودرجات علمية يعدها التعليم العالى .

المادة ٧١ : يكلف مجلس التعليم العالى بأن يقترح كل عام الوسائل التى تمكن من تقرير هـذه المساعدات الدراسية بحيث توزع بين مختلف المعـاهد وتقسم على المواد وفق ضرورات التقدم العلمى وحاجات الأمة .

المادة ٧٢: والطلبة الذين يحصلون فى مجموع اختبارات شهادة البكالوريا بقسميها مع عدم ضم اختبـارات المواد الاختيارية على متوسط لا يقل عن ١٤ من ٢٠ من مجموع المواد التى تظهر استعدادات نادرة ، هؤلاء الطلبة يمكنهم الإفادة من المساعدات المالية للتحضير للقب أو درجة . وكذلك التقدم للمعهد الذى يقع اختيارهم عليه .

المادة ٧٣: والطلبة الذين يحصلون فى مجموع مواد اختبارات شهادة البكالوريا بقسميها مع عدم ضم اختبارات المواد الاختيارية على متوسط بين ١٤ ، ١١ من ٢٠ ؛ يمكنهم الإفادة من المساعدات المالية لإتمام دراستهم . وهذه المساعدات تعطى للحصول على لقب أو درجة فى معهد يحدد فى صلب قرار منح المساعدة .

المادة ٧٤: الطلبة الذين يقبلون فى الجامعات بعد النجاح فى امتحان الدخول المقرر لغير الحاصلين على البكالوريا يمكنهم أن يستفيدوا من المساعدات المالية للدراسة حسب درجاتهم فى هذا الامتحان وحسب الشروط المحددة بالمواد السابقة .

المادة ٧٥: الطلبة الذين يدخلون الجامعات بمعادلة للبكالوريا يسمح لهم — فى حالة التماسهم مساعدات مالية دراسية — بالتقدم لامتحان الدخول . وفى هذه الحالة تعطى هذه المساعدات المالية الدراسية حسب الشروط المبينة فيما بعد .

المادة ٧٦: الطلبة الحاصلون على البكالوريا الذين لم يستفيدوا من الشروط الموضحة بالمواد ٧٢ ، ٧٣ والحائزون على لقب معترف به معادل للبكالوريا يمكنهم فى حالة

نجاحهم فى امتحان نهاية السنة الأولى بمعاهدهم العالية وحصولهم على متوسط لا يقل عن ١٤ من ٢٠ ، يمكنهم أن يمنحوا مساعدات مالية للدراسة للقب أو درجة بدأوا فى الاعداد لها وأن يلتحقوا بالمعهد الذى يختارونه .

المادة ٧٧: تعطى المساعدات المالية الدراسيـــة لمدة سنة دراسية واحدة ويمكن تجديدها .

المادة ٧٨: لا يجوز الجمع بين المساعدات المالية الدراسية Allocation وبين المنحة الدراسية Bourse أو بين المكافأة الدراسية Rémunération مهما كان نوعها أو مصدرها .

المادة ٧٩ : لا يمكن الاعفاء من نسبة الحضور أو الدراسات الغملية أو التمرين أو أى دراسات أخرى تنظمها المعاهد بالنسبة للطلبة الذين يمنحون مساعدات مالية.

المادة ٨٠: تطبق أحكام المواد من ٧٠ إلى ٧٩ من هذا القانون على تلاميذ المعاهد العليا النظرية وتلاميذ المعاهد الفنية العالية التى ستحدد بمرسوم .

المادة ٨١: مع عدم الاخلال بالأحكام المنظمة لفترة الانتقال بالنسبة للطلبة الذين بدأوا دراساتهم العالية قبل موعد تنفيذ القانون لا يجوز أن تمنح منح للدراسة فى معاهد التعليم العالى التى يصح أن يفيد طلبتها من المساعدات المالية ولا الحصول على لقب أو درجة يجوز أن يفيد طلبتها من المساعدات المالية ولا الحصول على لقب أو درجة يجوز أن يمنح لها الطالب مساعدة مالية .

المادة ٨٢: ستحدد بمرسوم بناء على تقرير وزير التربية طرق تنفيذ الأحكام السابق الاشارة إليها وعلى وجه خاص :

(١) معاهد التعليم العالى أو التعليم الفنى العالى التى يمكن أن يقبل بها الطلبة الذين يستفيدون من المساعدات المالية للدراسة .

(٢) الألقاب والدرجات التى تمنح للحصول عليها مساعدات مالية .

(٣) الشروط اللازم توافرها فى الطلبة وفى تلاميذ الفصول الاعدادية بالمدارس

الثانوية التى تحضر للمدارس العالية ، وطريقة تحديد المساعدات المالية للدراسة .

(٤) الأحكام المنظمة لفترة الانتقال بشأن المنح الدراسية التى تنطبق على الطلبة الذين بدأوا دراساتهم العالية قبل تاريخ هذا القانون .

المادة ٨٣: سيحدد بمرسوم بناء على تقرير وزير التربية ووزير المالية مبلغ المساعدة المالية

المادة ٨٤: سيحدد بمرسوم يوقع عليه الوزراء المختصون شروط المساعدات المالية التى تمنح للأجانب أو أن يكون الموطن الأصلى للطلبة حكومات داخلة فى الاتحاد الفرنسى .

الباب الثالث عشر:

طرق التنفيذ

المادة ٨٥ : ستقوم الإدارات العامة بواسطة مراسيم بتحديد التواريخ التى تنفذ بها أحكام هذا القانون بعد مراعاة عدد المدرسين وإمكانيات المبانى والميزانية .

تعليم عالي

٢١

أ ب حـ حـ'

١٦

أ ب مهني

١٣

أ - ب - حـ

تعليم متوسط (للاختبار والتوجيه)

١

١١

تعليم أولي

٦

الدراسات المستديمة
والدراسات التكميلية المهنية

مهندس

فني مؤهل عال

التعليم الجامعي

اعداد لدخول المدارس العليا

البعض المسابقات	فصول للمدارس الحربية	فصول معاهد الاقتصاد والإدارة	أحياء	طبيعة وكيمياء	فصول رياضة وطبيعة

٢١ سنة

وتشمل الأقسام: الفلسفة . علوم تجريبية . رياضة . ورياضة وفني . علوم اقتصادية وتجارية
وتنتهي بالحصول على البكالوريا

٢٠ سنة

إعداد الفنيين المؤهلين ③

إعداد العمال الفنيين ②

إعداد الصناع المؤهلين ①

⑥ توجيه الرياضيات العالية العلوم الاقتصادية ولغة حية واحدة	⑤ العلوم إحدى اللغات الحية أشغال عملية صناعية	④ العلوم التجريبية الطبيعة الأحياء والتطبيقات	③ العلوم ولغتين حيتين	② اللاتينية علوم لغة حية واحدة	① اليونانية القديمة إحدى اللغات الحية اللاتينية

١٦ سنة

التعليم العام: أ كلاسيكي — ب حديث وفني

التعليم الصناعي
ومرحلة ختام التعليم الصناعي الإجباري

مرحلة ختام
التعليم الابتدائي

١٣ سنة

تعليم متوسط (للاختبار والتوجيه)

أ كلاسيكي
ب حديث وفني
ج تعمق في مواد التعليم الأولي

١١ سنة

تعليم أولي

٦ سنوات

الجهاز الإداري لوزارة التربية في فرنسا

الوزير

قسم الشئون العامة

مكتب الوزير

الإدارة العامة

إدارة المسائل المدرسية

نواحي النشاط المدرسية وما حولها

إدارة النشاط الرياضي والاجتماعي

إدارة الصحة [illegible]

الإدارة العامة للثقافة

إدارة التعليم الفني

إدارة التعليم الابتدائي

إدارة التعليم الثانوي

إدارة التعليم العالي

مركز الوثائق

مكتب وكيل الوزارة للفنون الجميلة

إدارة البحوث

إدارة العمارة

إدارة أرشيف فرنسا (المحفوظات)

إدارة المكتبات

إدارة المتاحف

الإدارة العامة للفنون والآداب

نواحي النشاط الأدبية والفنية والعلمية

إدارة الماليات والميزانية

رسم بياني لجهاز وزارة التربية في فرنسا

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)

* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.

* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.

* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	P.T. 15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.
EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VIII | January 1956 | 2nd Issue

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"
23, Sharia El-Zaher, Cairo.
Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة الثامنة — مارس ١٩٥٦ — العدد الثالث

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

---

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
* جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س	بالعراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة الثامنة | مارس ١٩٥٦ | العدد الثالث

أهداف التعليم الإبتدائى في عهد الثورة *

للدكتور عبد العزيز القوصى

المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

هناك ثلاث طرق لإلقاء الكلمات :

الطريقة الأولى : هى أن يلقى الإنسان كلاما ومصطلحات تبدو كأنها علم وتنطق من لسان المتكلم إلى أذن السامع دون أن تمر فى ذهن المتكلم أو فى ذهن السامع .

الطريقة الثانية : هى أن يعبر المتكلم عن مجموعة من المشاعر التى تجد صداها فى نفوس المستمعين ويتلذذ كل من المتكلم والمستمع من تبادل هذه المشاعر ومن ترديدها سواء أكانت هذه المشاعر ممثلة لمواضع الألم أم لمواضع السرور عند المستمعين.

ونحن مصابون فى مصر خاصة وفى الشرق عامة بهذين النوعين من الكلام، إذ نستمع إليهما فى المحافل وفى أيام الجمع والآحاد وفى الإذاعة وغير ذلك .

أما الطريقة الثالثة : فهى أن أتحدث اليكم بكلام عامى عادى أفهمه وتفهمونه فى موضوع يتعلق بما يمكن أن يعمل فى المدرسة الإبتدائية .

---

* خلاصة محاضرة ألقاها السيد الدكتور عبد العزيز القوصى فى حلقة الدراسات لمفتشى ونظار المدارس الإبتدائية صيف ١٩٥٥ .

وأبدأ بعنوان الموضوع وهو عنوان يثير التفكير ، فهل للتعليم الإبتدائى أهداف فى عهد الثورة تختلف عن أهدافه فى أى عهد آخر ؟ .

والواقع أن أهداف التعليم فى عهد الثورة يجب أن تكون هى الأهداف التى تتجه إليها فى كل وقت وفى كل مكان . فالثورة إنما تضع الأهداف العليا التى يجب أن تتحقق فى كل وقت . ومعروف أن مبادىء الثورة كانت تجيش فى صدر كل مصرى إلى أن تبلورت وتشكلت ونفذت على أيدى قادتها فى ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ .

ومن المبادىء الأولية أن التعليم والتحرر مرتبطان ، ونجد أن الجهل والتقييد مرتبطان أيضاً ، فعندما أراد البرلمان المصرى فى وقت من الأوقات أن يناقش قانون مكافحة الأمية عارضه بعض الملاك بحجة أن التعليم سيترتب عليه افساد الزراعة وقلة المحصول ، والسبب أن الفلاح سيفلت من سلطان الملك ويترك الأرض . من هذا نرى أن الجهل فى صالح بعض المستغلين من الداخل .

كذلك لوحظ أن جميع الأقطار التى وقعت تحت نير الاستعمار كانت سياسة المستعمر فيها تقوم على تقييد التعليم والوقوف فى وجه نشره . ونلاحظ هذا فى مصر فى وقت ما وفى الهند قبل تحررها وفى بلاد شمال أفريقيا وغيرها . ونلاحظ أن التحرر السياسى يصحبه دائماً تحرر عقلى ، ففى عام ١٩٢٣ عندما بدأ تنفيذ الدستور فى مصر حدثت وثبة كبيرة فى تقدم التعليم . ويلاحظ أن المستعمر ينشر التعليم بالقدر وبالكيف الذى يمكنه من تنفيذ مآربه ، فهو يعلم نفرا من أهل البلاد تعليما يترتب عليه أن يكون هؤلاء المتعلمون أدوات طيبة فى أيدى المستعمر . ويستعمل المستعمر هؤلاء الناس لنيل مآربه ولاخضاع بقية الشعب ولقتل الهمة فيهم لأن همة الشعب وثقافته وتنوره كل هذه هى العدو الأكبر للمستعمر .

ولكى نفهم السر فى هذا نذكر أن التعليم معناه تزويد الشخص بالكفايات ، ومعنى الكفاية أنها وسيلة لاتصال أبعد وأوسع مدى . لنأخذ مثالا يوضح معنى هذه العبارة ، خذ ولدين فى سن الخامسة لا يمكن أن يتصل أحدهما بالآخر إلا عن طريق المحادثة الشفوية وهذه تتم عن قرب ، أما إذا تعلم كل منهما القراءة والكتابة أمكن أن يتصل أحدهما ــ وهو بالاسكندرية ــ بالآخر وهو فى أسوان . معنى هذا أن تعلم القراءة والكتابة منح الشخص كفاية إضافية أو سلاحاً جديداً يجعله يقضى حاجاته بالرغم

من بعد الزمان والمكان . هذا هو معنى الكفاية ، فقد جعلت هذه الكفاية الشخص يتصل فى دائرة أوسع وأكثر تنوعا لقضاء حاجاته ولإفادة غيره . أما عدم وجود هذه الكفاية فإنه يجعل مجال حركة الشخص واتصالاته ضيقا محدوداً . كذلك الشخص الذى يتعلم السباحة يمكنه أن يتحرك براً وبحراً بعد أن كان لا يتحرك إلا براً . والذى يتعلم قيادة السيارة يتحرك بسرعة ويقوم باتصالات أكثر تنوعا فى وقت قصير بسبب كفايته التى إذا لم توجد تحددت حريته لتحدد كفايته .

فمعنى الكفايات وتنوعها أن تزيد حرية الشخص قدرته على سيادة نفسه وسيادة ما حوله وسيادة من حوله . وانعدام الكفايات معناه الاعتماد على الغير ومعناه الضعف والخضوع لسيد آخر . وأما وجود الكفايات وإتقانها وتنوعها فمعناه السيادة والحرية . لهذا كان الميالون للاستعباد سواء أكانوا من خارج البلاد أم من داخلها متجهين ضد نشر التعليم .

النظم الاستبدادية التى تحارب التعليم وتحبذ كتم الأنفاس وإضعاف الشخصيات من شأنها أن تنفشى معها الدسائس والمؤامرات والرشوة وما إلى ذلك . أما النظم الحرة التى تشجع التعليم وتحبذ قوة الشعب فمن شأنها أن تنمو فيها قوة الخلق ونقاوة السلوك وقوة الشخصية .

من هذا تتبين العلاقة بين التعليم والحرية وبينه وبين الديمقراطية،وعلينا أن نفكر إذا كنا نريد أن نزيد من كفاية الشعب فهل نقتصر على تعليم القراءة والكتابة والحساب أم نسعى لما هو أوسع من ذلك .

المبدأ الثانى الذى تحبذه الثورة هو مبدأ العدالة الاجتماعية وقد كفلته الثورة بالإصلاح الزراعى وبغير ذلك من وسائل التقريب بين الطبقات الاجتماعية وقد كفلته كذلك بالتوحيد بين التعليم الأولى والابتدائى بأن جعلت المرحلة الأولى واحدة للجميع ، ويجب أن يكون جو المدرسة بعد دخول التلميذ فيها مانعا لكل تفريق . فالعدالة الاجتماعية بالإضافة إلى كونها وسيلة من وسائل الاطمئنان الاجتماعى فإنها وسيلة لتوحيد صفوف الأمة .

المبدأ الثالث الذى ترعاه الثورة هو رفع مستوى المعيشة عن طريق ما يؤدى من خدمات صحية واجتماعية وتعليمية ، وعن طريق رفع مستوى الإنتـــاج ورفع المستوى الاقتصادى وزيادة مشروعات التعمير وغير ذلك .

غير أنه لوحظ أن الاصلاح الصحى مثلالا يؤتى ثمراته إلا إذا صحبه تعليم يترتب عليه تكوين العادات التى تحفظ هذا الاصلاح ، فمن التجارب التى أجريت فى بلد قريبة من طنطا إصلاح المرافق لمياه الشرب وتصريف المجارى وقتل الذباب ولكن هذه التجارب لم يصحبها بعد مدة طويلة أى تغير لأن الهيئة التى قامت بالاصلاح عنيت بالمرافق دون أن تعنى بعقول الناس، ولو أنها كانت قد عنيت بالعقول والمرافق معاً لكانت للتجربة ثمرات طيبة مستديمة نامية . وهذا الذى ينطبق على الاصلاح فى أى مشروع آخر كالجانب التعاونى والجانب الزراعى وغير ذلك .

على أن التعليم الصحى أو التعليم التعاونى لا يكون عن طريق درس شفوى فى الصحة أو قطعة مطالعة فى التعاون وإنما تعلم الصحة عن طريق الممارسة الفعلية ويعلم التعاون عن طريق ممارسته .

وكما أننا لم نسمع عن شخص تعلم السباحة عن طريق مطالعة قطعة عن السباحة والاستماع لدرس شفوى عنها فإننا لم نسمع عن شخص يتعلم التعاون عن طريق الاستماع أو القراءة .

فالتعلم يكون بالممارسة والمشاهدة للأمثلة الواقعية ويضاف إلى ذلك أن يكون عن طريق الاستماع للشرح أو القراءة فى الكتب .

والمبدأ الرابع : هو أن تتجه البلاد إلى العمل والإنتاج، والذى نلاحظه أن المصرى يميل إلى الكلام أكثر مما يميل إلى العمل وهذا طبيعى ، فقد تعلم عن طريق الكلام وقد أسست مدارسنا على الكلام ورتبت بحيث يستمع التلاميذ لما يقوله المدرس دون مناقشة . فاذا تكلم التلميذ مع زميله أو مع مدرسه ، منع من ذلك ، وإذا تحرك عوقب . معنى هذا أن الإيجابية ممنوعة وأن السلبية والجلوس والامتصاص عن طريق العين لما فى الكتاب أو على السبورة ، والطاعة العمياء كلها أمور مطلوبة فى المدرسة كما نألفها، أما الإيجابية والعمل والحركة والتعبير عن الشخصية فكلها أمور غير مطلوبة.

ويلاحظ أن الشخص الذى يعمل بيده هو الشخص الذى ينتج ، أماالشخص الذى يتعلم ليكون موظفا أوكاتبا فانه يمتص ، والتعليم عندنا يقوم على الامتصاص . فكما يرضع الطفل من أمه فإنه يمتص المعرفةمن مدرسيه ثم يخرج مطالبا بأن يمتص راتبا من الحكومة إلى أن يصل إلى الشيخوخة .

فالتعليم لفظى سلبى قائم على الامتصاص ومؤد إلى تكوين أناس غير عاملين ، غير منتجين ، مستقلين ، غير أحرار لايصلحون إلا ليكونوا موظفين مطيعين للسادة المستعمرين أو الحكام المستبدين .

ونحن نشكو من ضعف همة الشباب وعدم إقباله على العمل ونشكو من أن شرذمة من الأجانب أدركت ما فى العمل من ثمرة مادية فأقبلت عليه .

وهنا علينا أن نفكر كيف تعالج المدرسة الابتدائية موضوع العمل اليدوى بحيث يخرج الولد مقبلا عليه محترما إياه وبحيث يكون ممتعا أيضا للعامل نفسه .

وأن نسأل كذلك عن موقف المدرس من العمل اليدوى .

على أن نذكر ما للعمل اليدوى من أهمية كبيرة فى تحقيق ذاتية التلميذ وتقوية شخصيته .

وإذا تذكرنا أن الطفل الذى لم يذهب إلى المدرسة يكون أقوى شخصية وأكبر حرية وأكثر همة وأشد لمعانا من التلميذ الذى ذهب إلى المدرسة ، فإن هذا يجعلنا نفكر فى أننا نعلم التلميذ قراءة وكتابة ونطفىء فيه شخصيته ، وبهذا يكون الثمن الذى يدفعه الفرد وتدفعه الدولة لتعليم تافه كهذا ثمنا باهظا جداً .

فلعلنا نفكر فيما إذا كان هناك أمر وسط بين هذين الطرفين :

الحرية المطلقة فى الغيط أو فى دكان أو فى مصنع ، وبين القيود المطفئة فى داخل المدرسة ، وهنا يأتى دور أساليب النشاط والرحلات والاستعانة بالعمل وغير ذلك من أساليب التعلم .

خلاصة هذه النقطة ما يأتى :ـــ

١ ـــ الإيجابية ٢ ـــ احترام العمل اليدوى

٣ ـــ ممارسة العمل اليدوى والتزود من كفاياته .

ما الوسائل التى يمكن اتباعها ، وما الشخصيات والهيئات التى يرى الاستعانة بهم لتحقيق ذلك؟

المبدأ الخامس : هو مايشار اليه بالعزة القومية والكرامة والوطنية .وبدلا من أن نقف عند هذه العبارات الخطابية نسأل سؤالا يوضح لنا معنى هذه العبارات .

إذا وازنا بين شخصين أحدهما يعتز بأسرته والآخر لايعتز بها فإننا نجد الأول يعتز بأسرته لأن أفرادها فى الماضى أصابوا نجاحا اجتماعيا كبيراً ، فمنها عدد من القضاة والأطباء والمصلحين الاجتماعيين وغير ذلك مما ينعكس عليه بالاعتزاز والتفاخر . الأمر الثانى أن الشخص يشعر بأنه إذا وقع فى مأزق فإنه يجد فى أسرته مخرجا من هذا المأزق . فاذا أصابته ضائقة مالية أوصحية أو عاطفية وجد سندا له فى أسرته، أى أن الأسرة تكون مصدراً للاطمئنان إلى جانب كونها مصدرا للتفاخر الذى سبق ذكره .

الأمر الثالث أن يكون الانتماء للأسرة سببا من أسباب نجاح الشخص وتقدمه وأن يشعر هو بذلك .

إذا انتفت هذه الصفات الثلاث (بعضها أو كلها) فان هذا الانتفاء يصحبه عدم اعتزاز بالأسرة .

مثل هذا تماما يحدث عند علاقة الشخص بوطنه إذا وازنا بين المواطنين من مختلف الدول . فالمواطن الأمريكى مثلا يجد من هذه العناصر الثلاث مقادير تختلف عما يجده المواطن فى بلد آخر .

وهناك فى بلد آخر الدعاية التى تتعلق بتكوين العزة والكرامة ومنها الأناشيد والدعاية الاقتصادية والسياحية وما إلى ذلك .

ويمكن للمدرسة أن تقوم بجانب كبير من ناحية التعليم ومن ناحية علاقة التلميذ بمدرسته ومن ناحية ايقافه على مايتعلق بهذه الجوانب الثلاثة فى الدولة .

ومن رأيى أن واجب المدرسة إزاء تكوين اعتزاز المرء بنفسه وشعوره بالكرامة القومية الوطنية يرتبط بما يأتى :

١ — الطريقة والمادة التى تتناول دراسته لوطنه وأحواله وتاريخه .

٢ — الطريقة والمادة التى تؤدى إلى اعتزازه بعلاقته بمدرسته وبيلدته .

وهـذا يتطلب نواح بعضها عملي وبعضها الآخـــر عن طريق الدراسة النظرية كذلك .

طبعا التلميذ يذهب إلى المدرسة الابتدائية وكل الفكرة أنه يتعلم القراءة والكتابة والحساب و بعض المعلومات العامة .

فهل هذا فقط هدف المدرسة الإبتدائية ؟

هل هذا يؤدى إلى تكوين الشخصية ؟

هل هذا يؤدى إلى بناء الهمة والإيجابية ؟

هل هذا يؤدى إلى مران فى التعامل الانسانى خصوصا بعد أن يجلس التلاميذ فى مقاعد ولا يسمح باتصال بعضهم ببعض ولا يسهل عليهم الاتصـــال بالمدرس إلا إذا أراد هو ذلك ؟

هل هناك مجال للأخذ والعطاء والتعامل وتعلم آداب المعاملة عن طريق التعامل العقلى ؟

هل هناك اتصال بالبيئة لفهم مكوناتها ؟

هل هناك اتصال بالمجتمع المحيط لفهم مكوناته ؟

كل هذه الأسئلة تجعلنا نحاول أن نفهم أهداف المدرسة الابتدائية فى اتجاه آخر غير الاتجاه الحالى .

كل ما قصدناه من هذه الكلمة أن نثير بعض الموضوعات لنفكر فيها معا ونصل إلى ما يمكن الوصول إليه .

على أن هذا الذى يمكن الوصول إليه يجب تقسيمه إلى جانبين :

١ — جانب بعيد المدى

٢ — جانب قريب المدى

فاذا كانت هناك مقترحات تتعلق بتغيير جوهرى فإنما فى الغالب تقع فى السياسة البعيدة المدى .

أما إذا كان هناك ما يمكن القيام به فى حدود القيود الحالية فإن هذه تشمل المقترحات القريبة المدى ، وهذه تكون فى الغالب ممكنة وفى يد المدرس والناظر والمفتش .

مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

قبل أن نتكلم عن مناهج مدارس المعلمات العامة نشير إلى نوع المعلم الذى ينبغى أن تعده لنا هذه المدارس ، أو الأهداف العامة لها ، فعلى ضوء ذلك نستطيع بسهولة أن نتتبع المناهج .

إننا لا نريد من مدارس المعلمين العامة أن تعد لنا معلما يكون مجرد ملقن للعلومات والحقائق ، بل نريد معلما يوجه التلاميذ ويرشدهم ، ويعطف عليهم ، ويكون مخلصا فى عمله متزنا ، ذا شخصية قوية جذابة ، يرغب دائما فى التعاون مع المدرسين والآباء وغيرهم من أهل البيئة المحلية ليهيء فرصا مختلفة أمام التلاميذ يقومون فيها تحت اشرافه بنشاط متنوع فى المدرسة وخارجها ، ويوجه هذا النشاط على نحو يؤدى إلى نمو التلاميذ النمو المتكامل المنشود .

إننا نريد معلما يستطيع أن يوجه تعلم تلاميذه ونموهم فى الاتجاهات المناسبة المرغوب فيها ، ويستخدم فى ذلك طرقا وأساليب متنوعة تتناسب مع مرحلة نموهم أو مستواهم ، ويستطيع أيضا أن يواجه مواقف التعليم المختلفة ، ويقوم نمو تلاميذه تقويما سليما ، ويتخذ نتائج هذا التقويم أساسا لما يقوم به من إرشاد التلاميذ وتوجيهم .

ومما نريده فى معلم المدرسة الإبتدائية أيضا أن يكون ملما بمادة الدراسة إلماما يجعله ينجح فى عمله كمدرس فصل . ونريده قادرا على إعداد وحدات الدراسة إعدادا يناسب مرحلة نمو التلاميذ ويراعى ما بينهم من فروق فردية ، كما يكون ملما بقواعد التربية الصحية ومدربا على مراعاتها بنجاح فى اشرافه على التلاميذ وتوجيهه لهم .

نريده معلما يستطيع أن ينمى فى تلاميذه القدرة على التعبير الصحيح والقراءة

والكتابة السليمتين ، والقدرة على استخدام القواعد الأساسية فى الحساب استخداما صحيحا فى حياتهم اليومية ، وينمى أيضا فى تلاميذه القدرة على الملاحظة فى مجتمعهم المحلى ، ومحاولة فهم ما يلاحظونه ، والقدرة على تقدير الجمال فى الطبيعة وبعض شئون الحياة اليومية ، والاسهام السليم المناسب فى الحياة الاجتماعية بالمدرسة وخارجها . ويستطيع أن يدرب تلاميذه على التعاون بعضهم مع بعض وعلى بعض الصناعات المبسطة التى تشتق مما فى بيئتهم وتساعد على إظهار مواهبهم وتنميها ، كما يستطيع أن يوجه تلاميذه تدريجيا فى فهم أهم وظائف منشئات المجتمع المحلى ومنظماته ، واحترام القانون ، وتقدير خدمات الغير ، ويدربهم تدريجيا أيضا على أهم الحقوق والواجبات ، وينمى فيهم الرغبة فى الاتقان واستمرار التحسن .

وأخيرا ، نريد معلما لا يكتفى بما يدرسه فى فترة إعداده بمدرسة المعلمين ، فنموه مستمر فى مهنته لا ينقطع . نريد معلما يميل إلى الاطلاع لا على الكتب الخاصة بمادة الدراسة وحدها بل أيضا على ما يكتب فى التربية وعلم النفس ، وما ينشر عن بحوثهما وتجاربهما فى المرحلة الابتدائية بوجه خاص . ويعرف كيف يقوم عمله ، ويحل مشكلاته ، ويجرب تطبيق ما يقرأه من نتائج البحوث والتجارب ، ويجيد استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير استخداما يؤدى إلى التحرر بقدر الإمكان من التشيع أو التعصب فى الأحكام الاجتماعية ، وتكون لديه اتجاهات سليمة نحو مهنة التدريس لأن اتجاهات الفرد نحو أى عمل تكون له بمثابة موجه فيه إذ تجعله ينظر إلى هذا العمل نظرة خاصة تكاد تحدد له ما يراه فيه ، وما يسمعه ، وما يفكر فيه ، وما يعمله .

هذا هو المعلم الذى نريد أن تعده مدارس المعلمين العامة ، أو هذه هى أهم أهداف مدارس المعلمين والمعلمات العامة . فما أهم الأسس والاتجاهات التى يجب أن تراعيها مناهج هذه المدارس ؟ أو ما أهم خصائص هذه المناهج ؟.

إن أول خطوة فى هذه المناهج أن تعنى مدارس المعلمين والمعلمات العامة باختيار طلبتها وطالباتها اختيارا دقيقاً . فإذا كانت ستختارهم من الناجحين فى امتحان إتمام الدراسة الإعدادية ، فيجب أن يكونوا من المتفوقين فى هذا الامتحان ، ولا تكتفى

بذلك ، بل تتأكد من أن لدى كل منهم معلومات عامة تتناسب على الأقل مع سنه ، وأن استعداداته العقلية تؤهله للسير فى طريق التعلم بنجاح ، وأنه لم يكن من المشاكسين فى حياته المدرسية السابقة ، ولا توجد عنده عيوب فى النطق يصعب علاجها أو التغلب عليها ، وأن له شخصية قوية بشكل واضح ، وأنه يميل إلى المهنة ميلا حقيقيا ويتحمس لها حماسة كبيرة ، وأن صفاته المزاجية والاجتماعية تسمح له بالانسجام الاجتماعى فى العمل ، وأنه سليم الأعصاب والصحة بوجه عام ، ولا توجد بجسمه عيوب ظاهرة لا يمكن علاجها أو التغلب عليها .

أما الوسائل التى تستخدم فى هذا الاختيار فكثيرة وأهمها : —

إجراء أختبار تحريرى وشفوى ، إجراء اختبار ذكاء ، دراسة السجلات الدراسية السابقة (ونرجو أن توجه العناية إلى هذه السجلات فى كل مراحل التعليم لأهميتها الكبيرة) وإجراء اختبار شخصى لكل طالب وطالبة (وهو ما يعرف باسم الاستبار الشخصى)، واستخدام بعض الأجهزة العلمية الحديثة ، وإجراء فحص طبى دقيق .

وينبغى أن يهىء المنهج فرصا كثيرة تجعل كل طالب يشعر فى نفسه (وكل طالبة كذلك) بأن هناك تكاملا فيما يدرسه وفيما يقوم به من أوجه نشاط مختلفة الأنواع والدرجات ، فهذا التكامل يعد من أهم العوامل التى تساعد على تحقيق الأهداف التى ذكرناها .

ومهما تكن الأسماء التى تسمى بها دراسات هذه المدارس فإن طلبتها وطالباتها يجب أن يدرسوا المفاهيم المهنية الأساسية اللازمة للنجاح فى العمل ويتدربوا على تطبيق هذه المفاهيم تدريبا كافيا ، ويدرسوا أهم الأسس التى تقوم عليها المناهج ، ومميزات المناهج المرنة وقيمها ، وكيف يعدل المنهج تبعا للظروف المدرسية والبيئة ومستوى التلاميذ ، والمشكلات التى تواجه هذا التعديل وكيفية التغلب عليها . ويدرس الطلبة والطالبات أيضا عملية التعلم وما يساعد عليها ، وأهم الخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية لتلاميذ المرحلة التى سيعملون فيها ، ومشكلات هؤلاء التلاميذ ، وكيف تواجه هذه المشكلات مواجهة تؤدى إلى تعلم التلاميذ ونموهم النمو المتكامل المرغوب فيه .

ولا يكفى أن تشتمل المناهج هذه على طرق التدريس المختلفة ، بل يجب أن تشتمل أيضا على التدريب على هذه الطرق بحيث يعرف الطلبة والطالبات عمليا كيف يستخدمونها استخداما يراعى مستوى التلاميذ، وميولهم، والظروف التى هم فيها ،وطبيعة موضوع الدراسة ، وبحيث يعرف الطلبة والطالبات (عمليا أيضا) كيف يختار كل منهم الطريقة أو الطرق التى تؤدى أكثر من غيرها إلى تحقيق الأهداف التى ننشدها من تدريس أى موضوع من الموضوعات . وإنى لأرى أن تربط مدارس المعلمين والمعلمات بين المادة الدراسية وطرق تدريسها كى يعرف الطلبة والطالبات ما يمكن اتباعه فى تدريس كل موضوع من موضوعات المـــادة الدراسية فيساعد ذلك على نجاحهم فى عملية التدريس .

ويجب أن يتخرج المعلم (أو المعلمة) وقد نمت عنده الرغبة فى تتبع نمو الأطفال ولا يكفى أن يعرف أسس الصحة المدرسية وقواعد الإدارة المدرسية بل يجب أن يشاهد أيضاً تطبيق ذلك ، ويعيش فى هـــذا التطبيق . ويربط كل ما يدرسه بحالة المدارس الموجودة فى مصر ، وحالة مجتمعنا بوجه عام ، وما يطرأ على هذا المجتمع من تغير ، ويعرف كيف يتمشى مع هذا التغير .

ولكى يقوم المعلم بعمله مع تلاميذه على الوجه الصحيح ، ويستطيع فى نفس الوقت أن يسهم فى خدمة المجتمع بأكبر نصيب يتمشى مع إعداده العلمى والفنى (فهو مدرس ومواطن فى نفس الوقت) فإن مدارس المعلمين والمعلمات ينبغى أن تدرب طلبتها وطالباتها عمليا على استخدام البيئة المحلية كميدان للدراسة والتطبيق ، وأن تنمى فيهم اتجاهات القيادة الرشيدة التى تجعل كلا منهم ينجح فى توجيه تلاميذه فى البيئة المحلية كما ينجح فى الاتصال بالحياة الاجتماعية فى هذه البيئة ويشترك فيها اشتراكا إيجابياً فعالا يجعله عضوا نشيطا فى المجتمع المحلى يخدمه بوسائل مختلفة ، ويقوم فيه غالبا بدور الموجه المرشد ، ويزيد فى الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلى ،ويستغل هذه الصلة لصالح التلاميذ والمجتمع نفسه .

وأما التدريب العملى الذى أشرنا إليه فإنه يدخـــل فى نطاق ما نسميه التربيه

العملية ، وفى أوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها الطلبة والطالبات ، والواقع أن هذا التدريب العملى ، فى جميع صــوره ، على جانب كبير من الأهمية حتى أن مدارس المعلمين والمعلمات لا يتم عملها بدونه . ومن أجل هذا ينبغى أن يكون تحت إشراف دقيق يجعل المعلم يحصل على مقدار مطمئن من المهارة الفنية المهنية بجانب مقدار مطمئن من المادة الدراسية التى سيقوم بتدريسها .

ويكون التدريب العملى أساساً للحكم على صلاحية الطلبة والطالبات لمهنة التدريس فتتخلص مدارس المعلمين والمعلمات ممن يظهرون فشلا مستمرا فيما يقومون به من مطالب المهنة على الرغم من التوجيه أو الإرشاد ، أو الذين لا يظهرون تقدما مرضيا فى هذا الاتجاه . وبهذا الشكل نحمى تلاميذنا من الأثر السيء الذى يتركه المدرسون الفاشلون .

ولسنا فى مجال التحدث عن الخطوات التى تسير عليها التربية العملية أو النشاط العملى عامة ، ولسنا فى مجال المفاضلة بين خطة وخطة فى هذا الشأن . ويكفى أن نؤكد هنا أن التدريب العملى يجب أن يكون تحت إشراف دقيق وأن يكون فيه تحليل ونقد وتقدير يرمى إلى نمو الطلبة نموا مهنيا سليما .

وهذا التدريب العملى الذى نريده لا يقتصر على تدريب الطلبة على التدريس فى داخــل حجرة الدراسة ، بل يشتمل أيضا على التدريب المناسب فى استخدام البيئة المحلية فى الدراســة ، والتدريب على دراسة الطفولة ، وإعــداد الاختبارات المختلفة واستخدامها ، وجمع المادة الدراسية المناسبة وتنظيمها وإعداد الوحدات الدراسية منها ، واستخدام الوسائل المعينة على التدريس ، وطرق توجيه التلاميذ فى استخدام المكتبة المدرسية ومكتبة الفصــل ، وطرق نقد المناهج والحكم عليها ، وعمل السجلات المدرسية ، والإشراف على إعداد الرحلات أو الزيارات وتوجيهها ، وتوجيه الجمعيات المدرسية ، والاشتراك فى اجتماعات المدرسين ، والإسهام فى نشاط المجتمع المحلى وخدمته وربط هذا المجتمع بالمدرسة .

فطلبة مدارس المعلمين العامة (والطالبات كذلك) ينمون فى التدريب العملى ،

وتكامل فى اثنائه خبراتهم ، ويصبح كل منهم مفكرا يقظا ،وتنمو عنده القدرة على القيام بالتدريس مدركا واجبات المدرس ومسئولياته ، وملما بالقواعد الأساسية العملية فى مهنته ، ويعرف كيف يطبق النظريات والأسس التى درسها .

ومن النواحى الرئيسية أيضاً فى مناهج اعداد المعلمين أن يوجه تدريب الطلبة والطالبات توجيها يجعل كلا منهم على علم بنواحى القوة ونواحى الضعف فى نفسه ، ويصبح كل منهم قادرا على تحليل التدريس ونقده وتطبيق الإجراءات العلاجية لرفع مستواه ، كما يصبح قادراً على ترتيب المادة الدراسية تبعا للمواقف التعليمية،وتوجيه التدريس ليتمشى مع حاجات التلاميذ وظروف كل من المدرسة والبيئة .

وفى التدريب العملى أيضا تثير عند الطلبة والطالبات رغبة قوية فى القراءة ، ونهيء الفرص التى تساعد كلا منهم على توليد الثقة فى نفسه ، وننمى عند كل منهم ميلاً دائما إلى الاحتفاظ بمستوى خلق كريم فى العلاقات الشخصية والمهنية .

تتبع المتخرجين أو فترة الاختبار:

وهناك ناحية هامة أخرى فى مناهج إعداد المعلمين ، هى ناحية تتبع المتخرجين فترة معينة من الزمن يمكن أن نسميها « فترة الاختبار » probation ، أو فترة التوجيه والإرشاد فى ميدان المهنة نفسه . وهى على أهميتها التى سنبينها بعد قليل مهملة تماما فى مصر ، ونرجو أن يوجه اليها ما تستحقه من عناية .

فعلى مدارس المعلمين والمعلمات أن تأخذ فى اعتبارها أن إعداد المعلم والمعلمة عملية لاتنتهى عند التخرج ، بل تستمر فى توجيه المتخرج أو المتخرجة فى السنة الأولى على الأقل وهى المدة التى سميناها « فترة الاختبار » . وأساس ذلك أن نمو المعلم المبتدىء وتكيفه مع مطالب المهنة يحتاج إلى توجيه دقيق يراعى استعدادات هذا المعلم وحاجاته .

وأول خطوة فى هذا التتبع هى خطوة الاطمئنان على أن كل معلم قد وضع (أى عين) فى مرحلة التعلم الذى أعد لها ، وأنه يقوم بالتدريس فى الفرق التى تتمشى

مع استطاعته شخصيا ، ليساعد ذلك على نجاحه ونموه المهنى . ولن يتأتى ذلك إلا بالتعاون التام بين مدارس المعلمين والمعلمات من ناحية والمفتشين المختصين أو المنطقة التعليمية من ناحية أخرى ، فتكتب كل مدرسة معلمين أو معلمات عامة تقريرا ومقترحات عن كل متخرج ، وترسله إلى المفتشين أو المنطقة ليسترشدوا به فى وضع المتخرج فى المكان المناسب له شخصيا . ونحن لا ننكر أن كتابة هذه التقارير والمقترحات عمل غير سهل ولكنه ضرورى جدا ، ويمكن أن نتغلب على ما فيه من صعوبات إذا عنينا بأن يكون هناك سجل شامل لكل طالب وطالبة (وحبذا لو كان هذا السجل من النوع النامى الذى يبدأ مع الطفل فى المدرسة الإبتدائية وينتقل معه فى مراحل دراسته المختلفة) .

وهذه السجلات إذن على جانب كبير من الأهمية وينبغى ان تعنى بها مدارس المعلمين والمعلمات وبخاصة أنها تساعد كثيرا على تحقيق أهداف هذه المدارس .

وبعد أن « يعين » المتخرج (أو المتخرجة) فى المكان المناسب له شخصيا يوجه (خلال السنة الأولى كما ذكرنا) توجيها تقوم به مدرسة المعلمين التى تخرج فيها ، ويعاونها فى ذلك المفتش المختص وناظر المدرسة الإبتدائية التى يعمل فيها هذا المتخرج . وسبق أن قلنا إن نجاح المعلم المبتدىء يحتاج إلى توجيه دقيق ، وبخاصة أن الكثيرين من المعلمين المبتدئين قد يوجدون فى ظروف مدرسية تتطلب توجيها وارشادا .

ويمكن أن يتخذ هذا التوجيه صورا مختلفة ، ولكنى سأقدم بعض اقتراحات فى هذا الشأن أرى أن تتبعها مدارس المعلمين والمعلمات العامة . وهذه الاقتراحات وإن كنت سأذكرها عن المعلم فإنها تنطبق أيضاً على المعلمة ، وهى :

١ ــ أن يتصل بمدرسة المعلمين العامة بين حين وآخر كل من المفتش المختص وناظر المدرسة الإبتدائية للاستفسار عن المعلم المبتدىء والاسترشاد بما تعرفه مدرسة المعلمين عن هذا المعلم . ويستفيد كل من المفتش والناظر فى توجيهه من المعلومات التى يصل اليها .

٢ — أن يقوم مدرس التربية العملية بزيارة من يرى ضرورة زيارتهم من هؤلاء المبتدئين لاستكمال توجيههم وارشادهم .

٣ — أن تشجع مدرسة المعلمين العامة هؤلاء المعلمين المبتدئين (فى سنتهم الأولى على الأقل) ليلجأوا اليها للإرشاد والتوجيه والتغلب على الصعوبات .

٤ — أن تُرسل مدرسة المعلمين العامة نشرات وتوجيهات دورية إلى هؤلاء المعلمين المبتدئين .

٥ — أن تعقد كل مدرسة من مدارس المعلمين العامة مؤتمراً كل عام يضم جميع المعلمين الذين عينوا فى السنة السابقة لبحث مشكلاتهم وتوجيههم وارشادهم .

فبكل ذلك يمكن المعلم المبتدىء من التغلب على الصعوبات التى تواجهه ، ويمكنه من الوقوف على احتمالات جديدة فى عمله ، ويعطيه نوعا من الاطمئنان والاعتداد بالنفس ، ويساعده على تطبيق النظريات التى درسها وتدرب عليها ، كما يساعده على تحليل عمله وجهوده .

وهذا التتبع (أو فترة الاختبار) يفيد مدارس المعلمين والمعلمات نفسها ؛ لأنه يمكن كل مدرسة من الحكم على مدى نجاحها فى أداء رسالتها فتعدل فى خططها ومناهجها ، إن وجدت ضرورة لذلك .

ولا تقف مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة عند التتبع أو فترة الاختبار فهذا التتبع يكون بمثابة مدخل للإعداد الحقيقى فى أثناء الخدمة لأن المعلم ينبغى أن يستمر فى دراسته وإعداده الفنى بدون انقطاع . وأى منهج لإعداد المعلمين لايجعل المتخرج يستمر فى دراسته يمكن أن نسميه منهجاً ناقصاً .فالتغيرات الاجتماعية ونتائج التجارب التربوية والنفسية الحديثة تتطلب من المعلمين الذين فى الخدمة أن يتابعوا الدراسة والبحث ، فلا تنقطع صلتهم بالمدارس التى تخرجوا فيها بل يأتى كل منهم إلى مدرسته فى فترات متباعدة أو متقاربة لحضور دراسات تجديدية فى المادة الدراسية وتتبع نتائج البحوث التربوية والنفسية الحديثة . وقد تعد مدارس المعلمين

وللعلمات للمتخرجين والمتخرجات حلقات بحث ، ومؤتمرات ، ومحاضرات ، ومناقشات مهنية خاصة . وقد تعقد اجتماعات لخريجيها ليعرض كل منهم فى هــذه الاجتماعات مشكلاته المهنية لتناقش وتقدم بشأنها إقتراحات . وقد تتبع مدارس المعلمين والمعلمات نتائج هذه المقترحات وتوجه وترشد كلما تطلب الامر ذلك .

هذه هى أهم الأسس والاتجاهات التى يجب أن تراعى فى مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة لتتمكن هذه المدارس من تحقيق الأهداف التى ذكرتهافى أول كلامى .

والآن نستطيع أن نسأل هذا السؤال :

إلى أى حد تراعى هذه الأسس والاتجاهات فى مناهج مدارس المعلمين والمعلمات العامة فى مصر فى الوقت الحاضر ؟

إن مناهج هــذه المدارس ينقصها الكثير مما ذكرت ، وينبغى أن تعمل على استكمال هذا النقص كى نعد جيلا من معلمى المرحــلة الأولى يستطيع أن يقوم بتعليم أطفالنا وتربيتهم على الوجه السليم المرغوب فيه .

سيكلوجية الامتحانات فى مصر

للأستاذ محمد خيرى حربى
بهيئة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

لعلنا لا نبعد كثيراً عن الصواب إذا ربطنا موضوع الامتحانات بالحاجة النفسية إلى التقدير والحاجة إلى النجاح ، فالطفل الذى ينطق لأول مرة بلفظ « بابا » فى حاجة إلى أن تشجعه بابتسامة حتى يستمر فى النطق بها ، وأن ينطق غيرها من الألفاظ . والولد حين يتناول ورقة ويرسم شجرة أو عصفوراً ويعرضه عليك يقصد من ذلك أن تقدر عمله حتى يستمر فيه ويحسنه . وأعرف طفلا فى الثالثة من عمره نطق لأول مرة بلفظ من الألفاظ محرفا إذ يصعب على أمثاله أن ينطقوه بدقة فضحك من حوله من الخدم ، فحسبهم أول الأمر لنطقه مسرورين ، فاستمر ينطق ويتحدث حتى نبهه أحدهم إلى أن الضحك كان استهزاءاً ، فلم يعد ينطق بهذا اللفظ ، وهكذا حرموه بسوء تصرفهم من خبرة كان يمكن أن تتحسن وأن تستمر وأن تزيد محصوله اللفظى .

ويرتبط بهذا حاجة الطفل إلى النجاح لأن النجاح يجعل الإنسان يثق فى نفسه ويشعر بالاطمئنان مما يترتب عليه استمرار سلوكه وتحسينه ، فنجاح الطفل فى الحبو يجعله يستمر فيه إلى أن يمشى ، والولد حين يرسم رسماً أو يكتب لفظاً يهمه أن تحكم على هذا الرسم أو الكلام بالنجاح أو الفشل ، إذ يترتب على النجاح الاستمرار فى السلوك ، كما أن الفشل يعرقه عن هذا السلوك ، فالنجاح يجعل السلوك مرتبطاً عنده بالكفاية النفسية ، كما أن الفشل يجعل العمل مرتبطاً عنده بعدم الكفاية النفسية ، وبذلك يقبل عليه فى الحالة الأولى وينصرف عنه فى الحالة الأخيرة . وأعرف حالة لشخص يشغل وظيفة محترمة مرموقة حاول أن يتعلم قيادة السيارة ، فانحرفت منه وهدمت سوراً من الأسوار ، فكانت النتيجة أن انصرف كلية عن تعلم القيادة ، فكان فشله مع زيادة تقديره لذاته سبباً فى حرمانه من كسب هذه الخبرة . ولعل الكثير منا ممن انصرفوا عن الفنون فلم يعودوا يتقنون الرسم مثلا يرجع انصرافهم فى كثير من

الحالات إلى الحكم على رسومهم بالفشل حين كانوا تلاميذا صغاراً فى المدارس الابتدائية مما ترتب عليه تسليمهم بالفشل فى الرسم مثلا استجابة منهم لحكم الراشدين ممن حولهم بفشلهم فى هذا الميدان .

وعند الراشدين أيضاً ميل إلى تقويم العمل فإذا كتبنا بحثاً فإنه يهمنا أن نسمع رأى الآخرين فيه ، وسيترتب على هذا الرأى تعديل البحوث المقبلة على ضوء ما وجه إلى البحث الحالى من نقد ، وكم يلذ للكثيرين منا أن يسمع كلمات الثناء حتى من المرءوسين لأن فى ذلك إرضاء لحاجتنا النفسية نحو التقدير ونحو النجاح ، وكثير منا من يفسده الثناء الكثير على أعمال غير جديرة بالثناء أو أعمال لم يقم بها ، لأن ذلك يجعله يسد حاجته النفسية إلى التقدير والنجاح فى مستوى منخفض أو يسد هذه الحاجة دون جهد أصلا فتثبط همته ، وهذا ما يحدث للولد المدلل الذى يشعر بأنه قد كسب رضا الجماعة دون جهد فلا يجد دافعاً إلى بذل الجهد .

والواقع أن الامتحان قد نشأ والغرض منه أن نوقف الفرد على مقدار تقدمه فى عمله قبل أن نوقف الجماعة على تقويم الفرد على أساس من نجاحه أو إخفاقه ، فالفرد فى حاجة إلى أن يعرف نفسه فيقومها ، ولكن حاجته إلى التقدير تجعله لا يرضى عن علم الناس بفشله ، فهو يحب أن يعرف مواطن فشله ليتغلب عليها ، ولكنه لا يحب أن يقال عنه إنه فاشل ، وهو فى الحالة الأولى يبذل الجهد لتقويم ذاته بدافع من حاجته إلى النجاح ، ولكنه فى الحالة الثانية يحاول أن يرضى عن نفسه بعملية نفسية دفاعية تحول بينه وبين معرفة خطئه أو التسليم بهذا الخطأ ، وقد يمتص الحكم عليه بالفشل فيؤمن بأنه فاشل فلا يرضى عن نفسه ، وبذلك تتعقد حياته النفسية ويتعرض للانحراف . وهذا ما تم فعلا فى موضوع الامتحانات عندنا فى مصر ، فنجد التلميذ الراسب إما أن يشعر بأنه لم يفشل ، ولكن التصحيح هو الذى تم خطأ ، أو السؤال قد وضع فى صيغة خاطئة أو المدرس قد تعمد أن يعتبره فاشلا لعلاقة شخصية بينهما وبالاختصار فكل « التركيبة الامتحانية » — إن صح هذا التعبير — خطأ فى نظر الطالب لأنه يعتقد بأنه يستحق كل نجاح ، وإما أن يقبل حكم الامتحان عليه بالفشل فتسوء علاقته بنفسه وتتعقد حياته وقد يحاول الانتحار حتى فى حالة من يحاولون الانتحار تصنعاً فإنهم يشعرون بالراحة حين يخلصهم الغير من هذه المحاولة أو يجدون من ينظر إلى الموضوع من وجهة نظرهم فيعيد إليهم الرضا النفسى الذى فقدوه والذى

كان دافعهم الأول إلى محاولة الانتحار .

ولذلك ينبغى لمن يريدون إصلاح نظم الامتحانات عندنا أن يجعلوها بحيث تكون وسيلة لأن يقف الشخص على قدراته قبل أن تكون وسيلة لحكم المجتمع على هذا الشخص بالنجاح أو الفشل . وهناك تجربة تدل على شيء من هذا ، فمنذ بضع سنوات حاول معهد التربية بالقاهرة بالاشتراك مع بعض أساتذة جامعة الاسكندرية أن يطبق اختبارات الذكاء على طلبة الجامعة فى الاسكندرية ، فرفض الطلاب أن يؤدوا هذه الاختبارات اعتقاداً منهم بأن الغرض منها الحكم عليهم وتقويمهم ، ولم يجد فى ذلك محاولة اقناعهم بأنها مجرد بحث علمى ، فقد اعتادوا طوال مدة دراستهم أن يربطوا بين الامتحان والحكم على الممتحن . أما فى المدارس الثانوية الأمريكية فقد شاهدنا إقبال تلاميذها على اختبارات الذكاء لأنها ترشدهم إلى الوجهة الصحيحة التى يجب أن يتجهوا إليها فى حياتهم . وليس هناك فرق بين الطالب المصرى والأمريكى سوى أن الأول قد تعلم بالخبرة أن الاختبار معناه الحكم عليه ، وأما الثانى فيعرف على أساس من خبرته الخاصة أن الغرض من هذا الاختبار هو إعانته على معرفة قدراته . ولعلنا لازلنا نذكر الضجة الشديدة التى قامت عندنا حين حاولنا استخدام اختبارات الذكاء ، وذلك لشعور الناس بأن الغرض منها هو تقسيم التلاميذ إلى فئات قبل أن يكون غرضها تعريف الفرد بقدراته .

وخلاصة القول أن عند الفرد حاجة إلى من يعينه على معرفة قدراته ، ولكن لديه استعداداً لمقاومة كل من يريد الحكم عليه من تلك الناحية ، فلدى الفرد استعداد لأن يقبل أى نظام من شأنه أن يوقفه على قدراته الخاصة حتى يستغل هذه القدرات إلى أقصى حد ، وبذلك ينال تقديره لنفسه وتقدير الجماعة له ، ولكن بمجرد أن تضعه فى موقف من شأنه أن يحكم عليه فإن حالته النفسية تتحول إلى قوة دفاعية ، فقد يستميت لكسب رضا الجماعة بأى وسيلة ، ومن هنا جاءت مشروعية الغش فى الامتحان عند الأفراد يقابلها فى الدول الأجنبية فكرة الثقة فى الجامعات التى اتخذت الامتحانات المدرسية وسيلة لتعريف الشخص بقدراته قبل أن تكون وسيلة لتقويم الجماعة لهذا الشخص ، فلم يعد هناك حاجة إلى ملاحظين ، ومع ذلك فلم تعرف حالات الغش هناك كما عرفت عندنا الامتحانات . إذن جزء من العملية التعليمية الغرض منه أن يقف الفرد على مقدار تحصيله وأن يوجه

نفسه — على أساس من حاجته إلى النجاح — ولكنها ظهرت عندنا فى مصر مرتبطة بتاريخ التعليم ، فقد كان التعليم كما نعرف حتى وقت قريب جـداً وسيلة للحصول على الوظائف . وكانت الوظائف لا تحتاج إلى إتقان مهارات معينة فيكفى أن يكون الموظف ذا صلة معينة بأحد أصحاب النفوذ فى ذلك الوقت وأن يحصل على شهادة معينة للوصول إلى أقصى درجات الوظائف الحكومية بل والحرة ذات الصلة بالحكومة ، ومن هنا استسيغ الحصول على هذه الشهادة بأى وسيلة ، وترتب على ذلك أن انفصلت عملية الامتحان انفصالا تاما عن العملية التعليمية حتى فى الزمن، فلابد من وجود فاصل بين انتهاء الدراسة وبدء الامتحان يستعد فيه الطلاب للإمتحان وتستعد فيه الإدارة المدرسية لإعداد الإمتحـان كأنما ينبغى ألا يستعد الطلاب للامتحان إلا فى هذه الفترة وكأنما لا تستعد الإدارة المدرسية لإعداد الإمتحان إلا فى هذه الفترة بالذات ، وانفصلت الهيئة المشرفة على الإمتحانات عن الهيئة المشرفة على التعليم ؛ فإدارة التعليم الثانوى تشرف على الدراسة وإدارة الإمتحانات تشرف على الإمتحانات وكل منهما مستقل عن الآخر حتى فى مبناه ،وانفصال العمليتين بهذا الشكل من الناحية الزمانية والمكانية والإشراف والتوجيه جعل عملية الهجوم من الطلاب فى منتهى الوضوح،وجعل الإمتحان يبدو وكأنه الغرض الوحيد من العملية التعليمية فقام الطلاب من جانبهم بتهذيب المواد بحيث لم يبق فيها سوى ما يمكن أن يأتى فى الإمتحان ، وأصبحت المواد بهذا الشكل قشوراً لا تسد حاجة نفسية عند التلاميذ ولا تؤدى إلى أى نمو مهنى عند المدرسين . ومهما أنفقت الوزارة من جهد ومال فى سبيل وضع كتب مدرسية مقررة ومهما طالبت باستخدامها فإن استغلالها محدود ، وكتب الموجزات والملخصات لا بد أن تقضى عليها وأن تروج لأنها أكثر صلة بالنجاح فى الامتحانات، ومهما نادى أساتذة الجامعات بضرورة الرجوع إلى المصادر والمطولات فإن المختصرات أروج لأنها أكثر شمولا للمعلومات الامتحانية الموجزة ، وعملية الايجاز والإختصار أصبحت من صفات العملية التعليمية عندنا حتى اختصار الوقت فقد كنا فيما مضى نختصر فترة الدراسة عن طريق تعطيلها بأى وسيلة من الوسائل ، وفى الأعوام الأخيرة حين عنى أولو الأمر بضبط فترة الدراسة جاء تعطيل آخر وهو التعطيل للإستعداد للإمتحان فترتين فى العام وبذلك نقصت فترة الدراسة عندنا إلى حد غير معقول ولا مقبول ، ولا نظن أن البلاد التى أخذنا عنها نظام الفترات تضع للإمتحانات هذه النظم المعقدة التى تشل حركتها شهراً أو أكثر من شهر كل فترة ولكنها تقوم بهذا العمل بجزء من العملية التعليمية تبدأ أو تنتهى

فى سهولة ويسر ، فالدراسة تتخلل الإمتحان والإمتحان يتخلل الدراسة وللإمتحان أشكال مختلفة ؛ فهذا بحث يقـدمه الطالب وذاك اختبار شامل . وهكذا تنوعت الإمتحانات بحيث تتم طوال الفترة الدراسية ولا تقتصر على فترة معينة يستعد لها الطلاب وتتعطل لها الأعمال ويرهق فيها المدرسون والطلاب وتضيع فيها الجهود سدى على النحو الذى نراه بيننا ويشكو منه الجميع وينظرون إليه وكأنهم لا حيلة لهم فى تغييره .

هذا وقد استغنت بعض الجامعات الأمريكية عن نظم الملاحظة فى الإمتحان اعتماداً على ما سمته «بنظام الشرف» حيث يوجد عند الطالب نفسه مناعة ضد الغش وحيث يقيم من نفسه رقيبا على نفسه . حقيقة إن التركيبة الإجتماعيـة قد سهلت قيام هذا النظام ونجاحه فى أمريكا ولكننا نؤمن أيضا بأن إصلاح التركيبة الإجتماعية فى مصر من هذه الناحية ممكن خصوصا بعد أن أخذنا بنظام ديوان الموظفين وبقى علينا أن نيسر إجراءاته حتى يحقق غايته من جهة وألا تطالب الوزارات المختلفة بالتحرر منه اعتماداً على درجات الطالب وترتيبه فى الكلية التى تخرج منها ، إذ يجب علينا أن نسلم بأن الشهادات الدراسية هى شهادات إنهاء مرحلة لا لإجازة لدخول مرحلة أخرى ، فالشهادة الإعدادية هى شهادة إنهاء مرحلة التعليم الإعدادى لا الدخول فى المرحلة الثانوية ، وشهادة الدراسة الثانوية هى شهادة انتهاء من المرحلة الثانوية لا هجوم على الجامعة ، وشهادة الجامعة ليست سوى إنهاء للمرحلة الجامعية وليست هجوما على الوظائف ولا على الدراسات العليا الجامعية وعلى كل مرحلة أن تقوم الطلاب حين يطلبون اللحاق بها على أسس تضعها هى وتراعى فيها تقديراتهم المدرسية الشاملة فى المراحل السابقة ، فإذا تقدم الطالب إلى الجامعة كان للجامعة أن تسترشد ببطاقته عن نواحى قدراته النفسية والعلمية والإجتماعية ثم تكمل ذلك بامتحان قبول فى النواحى التى تعنيها بنوع خاص ، وبذلك يصدر الحكم على قدرة الطالب المستمرة من دراسة كاملة طولية وعرضية فلا يكون الحكم كما هو اليوم منصبا على امتحان معين وبذلك يتحول التلميذ والمجتمع معا إلى قوى معاونة للمدرسة على المطالبة بتحسين أنواع التعليم حتى ينمو التلميذ فى جـو صالح يكتشف فيه قدراته ويستغلها إلى أقصى حد ممكن ، وأن يحصل على كفايته النفسية نتيجة قيامه بعمل يناسبه وهذا لا يمكن أن يحدث إلا إذا جعلنا الإمتحان جزءاً من العملية التعليمية وإذا شعر الفرد بأنه يعينه على أن يعرف نفسه قبل أن يكون وسيلة لتقويمه أمام المجتمع .

بقى أن نذكر أن مهمة ديوان الموظفين هى تحليل الوظائف المختلفة ووضع اختبارات مناسبة لكل منها وليست مجرد إمتحانات مسابقة فى مواد معينة .

وخلاصة القول أنه إذا لم نجعل الامتحانات جزءاً من العملية التعليمية وإذا لم نجعل النجاح فيها معناه إنهاء مرحلة لا الدخول فى مرحلة تالية أو الإلتحاق بوظيفة معينة فسنظل نشكو من تحويل وزارة التربية والتعليم إلى وزارة امتحانات تبدأ الحركة فيها فى يناير ولا تكاد تنتهى حتى يأتى يناير القادم، وسوف تحول جهود الجامعات كذلك إلى جهود امتحانية فلا نكاد ننتهى من امتحان الفترة الدراسية الأولى حتى تأتى فترة المتخلفين ثم الثانية وهكذا . والمتتبع لإعلانات الجامعات فى الصحف يستطيع أن يقرئ على هذا الرأى ولا يكفى فى هذا أن نقول أننا قد وفرنا بضع ألوف من الجنيهات لأننا قد انتفعنا بأماكن قائمة لعقد امتحانات فيها بدلا من إعداد أماكن مؤقتة جديدة مع النحو الذى كان متبعا .ولابد من أن نفكر فى الجهود الضائعة التى تكاد تستنفذ كل مجهودات رجال التعليم والموجهة نحو العمل فى الامتحانات ، وكذلك الانحرافات الخلقية من غش وغيره التى سيتعرض لها شبابنا فى كل فترة من فترات الإمتحانات وهذا لا يمكن تجنبه إلا إذا مزجنا بين الإمتحان والدراسة وجعلنا الإمتحان وسيلة لمعرفة الطالب لنفسه قبل أن نجعله تقويما وحكما على عمله .

الأسلوب العملى فى تدريس التاريخ
بالمدرسة الاعـدادية

للأستاذ محمد واصف حمص
مفتش أول بالتعليم الابتـدائى

تبدأ دراسة التاريخ فى المرحلة الاعدادية منذ الفرقة الأولى حيث يكون التلميـذ قد بلغ العاشرة فما فوقها وهى سن يزداد فيها نضج جسمه ونمو عقله استعداداً لدور المراهقة، كما تزداد كذلك خبراته بالعالم المحيط به ودرايته بالبيئة التى يعيش فيها ويقوى ميله للبحث والتجريب والاختبار والمغامرة .

وقد وضعت المناهج الجديدة للمرحلة الاعدادية بحيث تتلاءم مع طبيعة الأطفال وحاجاتهم إلى النمو بجميع نواحيه فى هذه المرحلة الهامة .

على أن هذه المناهج مهما كانت ملائمة لا يمكن بأية حال أن تحقق الأهداف التى نبغيها من ورائها إذا عولجت بالطريقة التى ألفناها فى تدريس التاريخ ، وهى الطريقة التى يكون فيها التلميذ مجرد مستقبل للحقائق والمعلومات .

أما إذا أردنا أن نعمل على تحقيق أهدافنـــا من الدراسات التاريخية بالمدرسة الإعدادية فلنعمل على تهيئة الظروف للتلميذ كى يشبع حاجاته إلى النشاط والنمو ويعبر عن ذاته وشخصيته أثناء دراسته بحيث يكون فاعلا لا مستقبلا ويستعان على ذلك بالوسائل الآتية :

أولا ــ الزيارات والرحلات :

وهى مدخل ناجح للدراسة القائمة على النشاط ، ويحسن أن تختار الرحلة أولا إلى المعالم التاريخية فى البيئة المحلية للمدرسة أو القريبة منها ، وإذا سمحت موارد المدرسة تكون الرحلة أو الزيارة إلى المعالم البعيدة .

وينبغى على المدرس أن يدرس مكان الرحلة قبل أن يأخذ التلاميذ إليها ثم يوجههم بمذكرة مكتوبة بطريقة شائقة (قد تكون على شكل أسئلة تتطلب الإجابة)

إلى ما يريدهم أن يعرفوه أو يحصلوه من حقائق ومعلومات ، كما ينبغي عليه أن يزودهم بخريطة صامتة تظهر فيها معالم الطريق ومعالم منطقة الرحلة وموضع تلك المنطقة بالنسبة لمنطقة المدرسة وبالنسبة لبقية أنحاء القطر المصري . كذلك يحاول المدرس أن يعرف أعضاء الرحلة ما قد يصادفهم في رحلتهم من أشياء ويفسرها أو يصفها لهم وصفاً عاماً يستثيرهم للبحث عنها وإكمال دراستها .

وإن ما يجمعه التلاميذ من الأشياء والحقائق فى أثناء الرحلة ليعتبر من الوسائل الناجحة لكسب المعلومات والخبرات واشباع الميول المختلفة التى تعتمل فى نفس الناشىء كما يعتبر مثيراً لحب الاستطلاع وطلب المزيد من المعرفة فتتخذ هذه الحقائق أساسا لبعض موضوعات المنهج أو تفسيراً وتوضيحاً للبعض الآخر أو مثيراً لمشكلة جديدة تستحق الدرس ، أو لمشروع ناجح وبهذا تصبح معلومات الناشىء حية غنية وذات قيمة كبيرة فى نظره لأنه جمعها بنفسه على قدر إمكانه ولأنها تمس ما هو مهتم به وما يبغى معرفته أو لأنها تحل له إشكالا فكر فيه أو استعصى عليه حله .

فى رحلة إلى منطقة حفائر المعادى مثلا شاهد التلاميذ عن كثب آثار محلة أو قرية صغيرة لبعض سكان مصر القدماء فى فجر التاريخ وهناك شاهدوا بقايا المساكن والأدوات والإنسان والحيوان والنبات والطعام والشراب فى ذلك العهد السحيق ، وكان ما شاهدوه وما سمعوه حافزاً لهم على القيام بصنع نماذج كثيرة تمثل حياة الإنسان الأول فى مصر .

وفى رحلة أخرى إلى متحف الحضارة شاهد التلاميذ نماذج مختلفة ومناظر مجسمة تمثل حياة الانسان الأول فحفزهم هذا للقيام بدراسة حياته دراسة تقوم على النشاط من تمثيل وتعبير عن النفس وعمل نماذج مختلفة .

ثانياً ــ دروس التربية الفنية (الرسم والأشغال)

والوسيلة الثانية التى يمكن أن يعبر بها التلاميذ عن نشاطهم الذاتى أثناء تحمسهم لدراساتهم التاريخية أو بعد رجوعهم من زيارة أحد المعالم التاريخية أو المناطق الأثرية هى أن يقوموا بعمل نماذج تمثل ما شاهدوه أو ما تخيلوه أو ما قرءوا عنه أو استمعوا لوصفه، وتصنع تلك النماذج من الخامات المتوفرة فى البيئة كالجريد والخوص والبوص واللوف والقش وفروع الشجر والليف الأبيض والأحمر والأسفنج والريش

وثمار بعض النباتات، هذا بالإضافة إلى الصلصال والبلاستاسين والورق المقوى والخشب وعجينة ورق الجرائد والجبس . هذا وينبغى أن تعود المدرسة التلاميذ على استغلال المواد المستغنى عنها كصناديق السكر تون وصناديق الصابون أو السكر الفارغة إلى غير ذلك .

فمثلا بعد أن رجع التلاميذ من منطقة حفائر المعادى قسموا أنفسهم إلى مجموعات تعاونت على القيام بصنع النماذج الآتية :

١ ــ نماذج تبين الأشكال المختلفة لمساكن الإنسان الأول وقد رتبت فى شكل محلة أو قرية صغيرة .

٢ ــ نماذج تبين أثاث مسكن الإنسان الأول وأدواته .

٣ ــ نماذج تبين أشكال المقابر .

٤ ــ نماذج لأسلحة الصيد والدفاع عن النفس .

٥ ــ نماذج للملابس والحلى وأدوات الزينة .

وكانت معظم هذه النماذج من الصلصال والبلاستاسين والورق المقوى وقش الرافيا والبوص الرفيع والليف الأبيض وهى مواد تتفق مع طبيعة التلاميذ فى هذه المرحلة كما تتفق مع طبيعة النماذج التى قصد بها تقليد أدوات الحضارة للإنسان الأول .

وعقب رجوع التلاميذ من رحلة إلى أهرام الجيزة وأخرى إلى سقارة وثالثة إلى دار الآثار المصرية القديمة قاموا بعمل النماذج التالية :

١ ــ نماذج من الصلصال والخشب للآلات التى كان يستعملها المصريون القدماء فى البناء .

٢ ــ نماذج لآلات الزراعة ووسائل الرى لدى قدماء المصريين .

٣ ــ نماذج لآلات الصيد وأسلحة القتال .

٤ ــ نماذج للقوارب والسفن المصرية القديمة .

٥ ــ تماثيل للآلهة المصرية القديمة وتماثيل للقرين والمجيبين .

٦ ــ نماذج للآلات الموسيقية .

٧ — نماذج للملابس وأدوات الزينة والأثاث المنزلى .

٨ — نماذج لمسكن النبيل ومساكن الفلاحين .

٩ — نماذج لأجران القمح فى أشكالها المختلفة .

١٠ — مجموعة تبين أهرام الجيزة وماحولها من المصاطب والمعابد الجنازية .

١١ — نماذج تبين طريقة بناء الهرم (قطع الأحجار — نقل الأحجار فى النيل وإلى الهضبة ثم إلى مكان البناء) .

١٢ — نماذج لمعابد الآلهة والمعابد الجنازية ومعابد الوادى .

وقد صنعت هذه النماذج من الخشب والورق المقوى وعجينة ورق الجرائد والصلصال والبلاستامين والليف والسلك والريش والقطن وقش الرافيا والخيزران والوان الزيت والرمل .

وبعد أن قام التلاميذ بعمل هذه النماذج كانوا يرتبونها فى معرض خصص لهذا الغرض ويضعون عليها البطاقات التى توضحها لتكون مرجعا لهم ولغيرهم .

ثالثاً — التمثيل والموسيقى :

والوسيلة الثالثة للنشاط فى الدراسة التاريخية هى التمثيل وهو نشاط أساسى للتلاميذ يساهم فى تكوين جانب هام جدا من شخصياتهم ، على أنه ينبغى أن يتدرب التلاميذ على هذا النشاط تدريجيا حتى يتحقق الغرض منه ، فيبدأ المدرس بتدريبهم تدريبا وافيا على التعبير بالحركة والإشارة دون كلام أو قراءة فيقومون بما يسمى بالتمثيل الصامت فيحاكون الأفعال ويمثلون الأشياء ويصطنعون الإحساسات المختلفة ، فيقومون مثلا بتمثيل منظر صامت من مناظر جماعات الصيادين الأولى فيما قبل التاريخ فيظهرون على المسرح بأدواتهم وأسلحتهم حيث يتتبعون آثار الحيوان ثم يسوقونه بصياحهم وحركاتهم إلى هوة أعدوها له حيث يلقى حتفه .

وإذا تمكن التلاميذ من أن يجعلوا حركاتهم وإشاراتهم طبيعية على المسرح قاموا بتمثيل مناظر تاريخية يستعملون فيها الكلمات مع الإشارات والحركات فيرقصون مثلا رقصة الصيد التى كان يقوم بها الإنسان الأول عندما يجوع فى فصل الشتاء ويعبر عن جوعه بإشارات وحركات وأصوات تتكرر كل فترة هى بعينها .

وإذا نجح التلاميذ فى التعبير عن هذا قاموا بتصوير مناظر قصيرة أو حوادث فيمثلون هذه المناظر تمثيلا جديا مع ما يناسبها من الحديث، ويحسن أن يقوم بتمثيل هذه المناظر شخصيات قليلة بقدر الإمكان على أن يجتمعوا مع المدرس قبل القيام بالتمثيل ويتناقشوا جميعا ليقرروا ما ســـوف يعملونه ، فمثلا يصورون على المسرح كيف تمكن الإنسان الأول من كشف سر توليد النار أو صنع الفخار أو معرفة سر استخراج النحاس وغير ذلك .

ويلى هذا مرحلة تمثيل القصص والمشاهد الطويلة فيجتمع التلاميذ ويناقش بعضهم بعضا فيما يجب أن يعمل وما يجب أن يقال على ألا يتعدى دور المعلم تنسيق القصة فى النهاية واختزال أو إضافة ما يراه ثم يقوم التلاميذ بتسجيل ما تم الاتفاق عليه وحفظ ماسبق أن ألفوه تمهيدا لتمثيله . فيقوم تلاميذ الفرقة الثانية الإعدادية بتمثيل مشهد يبين طريقة بناء الهرم مثلا أو طريقة الاحتفال بعيد الفيضان أو الاحتفال الجنازى لدفن مومياء فرعون . وبعد هذا كله يرى المعلم أن من السهل على التلاميذ أن يقوموا بتمثيل أى رواية أو قصة تاريخية يختارونها أو يحبون تمثيلها كقصة توحيد القطرين مثلا أو قصة سنوحى أو البحرى الغريق .

أما الموسيقى فهى تصاحب التمثيل دائما وهى عنصر أساسى وخاصـــة فى تمثيل المناظر الصامتة أو الأناشيد أو مشاهد الاحتفالات والمواكب وغيرها .

رابعاً ـــ <u>أستخدام الميل إلى الجمع :</u>

وتكون هذه الوسيلة بتشجيع التلاميذ على استغلال هذا النشاط الفطرى فى جمع ما يصادفهم من أشياء فى أثناء زياراتهم ورحلاتهم إلى المناطق التاريخية سواء أكان ذلك بإشراف المدرسة أو بإشراف المنزل أو بدون إشراف ما .

ومما لاشك فيه أن مايستفيده الناشىء من الخبرة بطرق البحث والتنقيب للحصول على الأشياء وما يستثار فى نفسه من الشوق والاهتمام والتحمس والتأمل أثناء الجمع وماتستلزمه عملية الترتيب والتبويب من موازنة مايجمع بعضه ببعض ودراسته ثم مايلى ذلك من محاولة عرضه على صورة ملائمة ثم صيانته والمحافظة عليه فى متحف خاص كل هذا يساعد الناشىء على تدريب قدراته وإشباع ميوله وكسب عادات تنفعه فى مستقبل

حياته كالاعتماد على النفس والثقة بهـــا والدقة والنظام والمثابرة والنظافة وحسن التعبير ودقته إلى غير ذلك .

ففى رحلة قام بها التلاميذ إلى الأقصر وأسوان تهيأت الفرصة لهم كى يجمعوا الكثير من أنواع الصخور من محاجر أسوان ، كما جمعوا بطريق الشراء بعض النقود اليونانية والرومانية وبعض العقود الحقيقية والزائفة وبعض الأوانى المرمرية وتماثيل الآلهة المصرية والتمائم والجعارين المقلدة . كذلك جمعوا كثيرا من البطاقات المصورة (الكارت بوستال) لآثار المنطقة وبعض الكتب المبسطة عن هـــذه الآثار . وقد كانت هذه الرحلة خير وسيلة لتوضيح الكثير من نقط المنهج فى التاريخ ، وكانت المجموعات التى جمعت فيها أساساً لدراسات استمرت وقتا طويلا وذلك بعد أن صنفت ورتبت ووضعت خصائصها الهامة ووضعت فى متحف خاص .

خامسا ــ تسجيل الحوادث الجارية وأخبار الكشوف الأثرية :

وتحقيق هذه الوسيلة من وسائل النشاط بأن يقوم التلاميذ بعمل لوحة للأخبار بالمدرسة يكتبون عليها الأخبار اليومية الهامة ويذكرون فيها أخبار المكتشفات الأثرية وترميم المعالم التاريخية وأخبار مشروعات تنشيط السياحة الخ ..

كذلك يقومون بعمل لوحة للمعلومات العامة يخصص فيها ركن للمعلومات التاريخية يعلق عليه أسبوعيا رسم لأحد المعالم التاريخية الهامة ويعلق عليه التلاميذ باختصار بلغة مبسطة على أن يقوم أحد الأساتذة بالإشراف عليهم وتنظيم العمل فيما بينهم .

سادساً ــ طريقة المشروعات :

وهى طريقة تعتمد على نشاط التلميذ واستغلال مواهبه وتدريب قدراته الخاصة وفى هذه الطريقة يشعر التلميذ بأن أمامه هدفا خاصا يعمل عـــلى تحقيقه . أو يحس بمشكلة تتحدى تفكيره فيعمل على حلها مستغلا قدراته ومواهبه ويقوم المدرس فى هذه الطريقة بدور الموجه أو المرشد الذى يتقدم بمعونته فى الوقت المناسب الذى يحتاج فيه التلميذ فعلا إلى المعونة ويراعى المدرس أن يكون اختيار المشروع بحيث يتلاءم مع قدرات الطفل وإمكانيات المدرسة كمشروع تمثيل حياة الإنسان الأول لتلاميذ الفرقة الأولى الإعدادية ومشروع تمثيل حياة قدماء المصريين للفرقة الثانية

الإعدادية . وفى المشروع يقوم التلاميذ بالتعبير عن نشاطهم فى الفصل وحجرة الأشغال وحجرة الرسم والموسيقى والمسرح ودرس اللغة العربية وغيره من دروس المواد الأخرى والتى تدور كلها حول المشروع .

سابعاً — استخدام التلميذ لكراسته للتعبير عن نشاطه :

ولكى تكون هذه الوسيلة معبرة عن نشاط التلميذ ينبغى ألا تستعمل لكتابة ملخصات الدروس أو لنقل الملخص السبورى لئلا تشجع التلاميذ على الاستظهار أو تغريهم بالإستغناء عن قراءة الكتب بل ينبغى أن تكون كراسة كل تلميذ سجلا لنشاطه فى الدراسات التاريخية .

ففى الكراسة مجال لأن يعبر التلميذ بالصور أو التخطيطات السريعة عن الحوادث التاريخية كما يتصورها أو يحكم عليها بعد دراستها : ففى السنة الأولى الاعدادية مثلا قد يعبر التلميذ بالتصوير عن تطور وسائل الانتقال على الأرض أو على الماء أو قد يعبر عن تطور الملبس أو المسكن عند الإنسان وهكذا .

وفى السنة الثانية قد يعبر بالتصوير عن تطور بناء المقابر عند قدماء المصريين أو عن أسطورة أوزيريس وإزيس أو قصة الفلاح الفصيح .

وفى السنة الثالثة قد يعبر بالرسم عن بعض المناظر التاريخية كالحفلات والأعياد الفاطمية ومجالس السمر الخ .

وفى السنة الرابعة قد يتخيل ويعبر بالرسم عن ثورة القاهرة أو معركة رشيد أو مذبحة القلعة .

وفى الكراسة يمكن للتلميذ أن يرسم مايحتاجه من الخرائط المختلفة عند دراسة بعض الموضوعات التاريخية فيتدرب على رسم الخرائط ويتعود السرعة فى رسمها وبذلك يكتسب مهارة تنفعه فى دراسته .

وفى الكراسة قد يعبر التلميذ عن بعض الاحصاءات والبيانات برسوم بيانية ورموز يبتكر أشكالها بنفسه بحيث تسهل عليه عملية الموازنة والمقارنة عندأول نظرة فقد تبين هذه الرسوم نمو الجيش والأسطول فى العصور المختلفة أو نمو المدارس أو توزيع الثروة العقارية .

وفى الكراسة يمكن للتلميذ أن يصف لنفسه بعض الحوادث التاريخية التى قد يحلو له التعبير عنها كوصف المصريين أثناء ثورة سنة ١٩ أو بعض مواقف الثورة العرابية.

وفى الكراسة يمكن للتلميذ أن يبتكر لنفسه رسما يرضاه لخريطة زمنية من تصميمه هو تساعده على ربط الحوادث ومعرفة تسلسلها .

وفى الكراسة يسجل التلميذ لنفسه المشكلات التى تعرض أثناء الدراسة أو الموضوعات التى أخذ على نفسه جمع مادتها أو مناقشتها .

وعلى العموم يمكن القول أن كراسة التلميذ هى سجل لنشاطه هو وليست سجلا لنشاط الفصل أو صورة طبق الأصل الكراسات الأخرى لأنها مرآة لشخصيته وإحساساته وأخيلته فى أثناء الدراسة التاريخية .

ثامناً — استغلال مكتبات الفصول ومكتبة المدرسة :

وهذه الوسيلة تحفز التلاميذ لبذل نشاطهم فى أثناء دراساتهم التاريخية ويشترط ألا تكون الكتب التى يقرءونها سواء أكانت كتبا مدرسية أو كتبا اشتريت لمكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة ألا تكون مستودعا لتخزين الحقائق التاريخية بل ينبغى أن يكون الكتاب الذى يقرأه التلميذ مثيراً لأنواع مختلفة من النشاط فيشتمل على عدد من الصور التى تكشف عن روح العصر كما ينبغى أن يشتمل على كثير من المشكلات والمسائل التى تحفز التلميذ كى يحاول حلها بنفسه كما ينبغى أن يشتمل على إشارات لمراجع أخرى يحيل التلميذ عليها كى يتعود البحث والاستقصاء .

وفى مكتبات الفصول ومكتبة المدرسة يشجع التلاميذ على أن يمارسوا أعمالها بالتدريج مبتدئين بالأعمال السهلة البسيطة إلى أن يصبحوا فى النهاية مساعدين لأمين مكتبة المدرسة أو أمناء لمكتبات الفصول يقومون باعادة الكتب لزملائهم وإرشادهم وغير ذلك .

وفى الفرقتين الثالثة والرابعة الإعداديتين يكون التلاميذ أكثر قدره على القراءة والاستفادة من الكتب والمراجع ، وعلى هذا ينبغى على المدرس أن يستغل هذه القدرة بأن يحفزهم على استعمال المكتبة المدرسية ويشجعهم على الاستفادة من مكتبات

الفصول، وحينما يتدرب التلاميذ جيداً على القراءة تلقى عليهم مسئولية تحضير موضوع معين فتتاح لهم الفرصة للبحث والاطلاع والموازنة والمقارنة والتفكير ومعرفة الحقائق الضرورية ومراجعتها وتفسير الحوادث تفسيراً بعيداً عن التعصب معتمداً على الحقائق .

تاسعا — استخدام الوسائل السمعية والبصرية :

وهذه الوسائل تزيد عن عامل الشوق وتحمس التلاميذ لبذل النشاط ويمكن تلخيصها فيما يلى :

[ا] السينما والشرائح والفانوس السحرى ومجموعات الصور والخرائط التاريخية على أن يسبقها أو يصاحبها أو يليها نشاط إيجابى من جانب التلاميذ .

[ب] الاذاعات والمحاضرات والمناظرات وهذه أيضا ينبغى أن يعتمد على جانب كبير من نشاط التلاميذ باعدادها أو القيام بها أو التعليق عليها .

[ح] القصص وهذه يمكن أن تستغل فى بداية المرحلة الاعدادية على أن يصاحبها أو يتبعها نشاط تعبيرى (التمثيل أو الأشغال أو الرسم أو الموسيقى) من جانب التلاميذ .

على أنه ينبغى عدم الاسراف فى إستخدام هذه الوسائل البصرية والسمعية لئلا يفقد التلاميذ القدرة على القراءة الجيدة أو التعبير الطليق بالكتابة إذا اعتمدوا اعتماداً أساسياً فى دراساتهم التاريخية على تلك الوسائل .

استخدام التقريب فى تدريس الرياضة

للدكتور أحمد أبو العباس
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

لاحظت أثناء زياراتى للمدارس المختلفة بمراحل التعلم ، أن التلاميذ يندفعون مباشرة إلى الحل المضبوط للمسائل والتداريب بمجرد قراءتها . ويكون اندفاعهم — فى الغالب — آلياً ، بحيث تبرز الأعداد أمام أعينهم ليجروا عليها العمليات المختلفة ، أكثر من بروز الأفكار والعلاقات . لاحظت ذلك فى حل مسائل الحساب وتداريبه ، ولاحظته فى حل مسائل الجبر ومسائل حساب المثلثات وحل تداريب اللوغاريتمات . ورأيت أن اهتمام المدرسين والتلاميذ بالحل التحريرى المضبوط يفوق اهتمامهم بأى شىء آخر بحيث يندفع التلاميذ أحياناً إلى الحل دون أن تكتمل فى أذهانهم فكرة معينة عن طريقة الحل ، ودون أن يختمر فى عقولهم أسلوب معين يقوم على تحليل عناصر المسألة وإدراك العلاقات بينها . ويعنى هذا أن تدريس الرياضة يغفل هدفاً له أهميته وخطورته فى حياة الأفراد وهو التعود على التقريب ، والحصول على الإجابات التقديرية للمسائل ، لأن أغلب مسائل الحياة العملية يقوم على الحل الشفهى الذى يعتمد على التقريب إلى حد كبير .

وأذكر على سبيل المثال عدة أمثلة لما لاحظته أثناء زياراتى المتعددة للمدارس .

١ — مثال من الحساب :

كان التلاميذ يريدون معرفة حاصل ضرب ٢١٧ × ٢٩ ، وكانت إجابة أحد التلاميذ هى ٢٦٩٣ .

ووقف هذا التلميذ ليعلن أنه انتهى من حل التدريب وأنه حصل على الإجابة ، وأصر على أن يراها المدرس ، وبعد مناقشة بسيطة معه أدرك أن إجابة العملية تقرب من إجابة ٢٠٠ × ٣٠ أى حوالى ٦٠٠٠ ، وهنا أيقن خطأ إجابته فجلس ليراجع عمله مرة أخرى ، ولو أنه عمل ذلك من أول الأمر لأدرك بنفسه صحة إجابته أو خطأها ، وهو بذلك يعلم نفسه بنفسه .

٢ ـ مثال من الجبر :

حينما أعطى المدرس المسألة الآتية : عددان متتاليان مجموع مربعيهما ٣١٣ فما هما العددان ؟ ، اندفع التلاميذ مباشرة إلى الحل المضبوط . ولكنى طلبت منهم أن نفكر أولا فى الحل بطريقة تقريبية لنأخذ فكرة من الإجابة التى نتوقع الحصول عليها . وبعد فترة قصيرة من المناقشة أمكن اعتبار العددين المتتاليين عددان متساويان ، وأمكن اعتبار مجموع مربعيهما ٣٠٠ تقريباً بدلا من ٣١٣ ، وبذلك تكون المسألة قد تحولت إلى ما يأتى : إذا كان ضعف مربع عدد هو ٣٠٠ فما العدد ، وبعبارة أخرى إذا كان مربع عدد هو ١٥٠ فما العدد بالتقريب ؟ ويعنى هذا أن العدد يكون حوالى ١٢ ، وبذلك أصبحت عند التلاميذ فكرة تقريبية عن العددين المطلوبين .

٣ ـ مثال من اللوغاريتمات :

كان التدريب هو إيجاد قيمة المقدار الآتى :

$$\frac{(٢١,٤١)^{٢} \times (٣,٨٧)^{٣}}{(٤,١٠٥)^{٣} \times (٢,٠٨)^{٢}}$$

وحينما رأيت التلاميذ يندفعون إلى الحل التحريرى ، وإلى استخدام جداول اللوغاريتمات طلبت منهم أن يفكروا فى الإجابة التقريبية للمقدار . وقد أدركت تعجب التلاميذ لذلك ، لأنهم لم يألفوا هذه الطريقة ، ولأنهم لا يدركون شيئاً عن التقريب إلا بعد حله بطريقة مضبوطة ، ومع ذلك حاولنا حل التدريب بالطريقة الآتية :

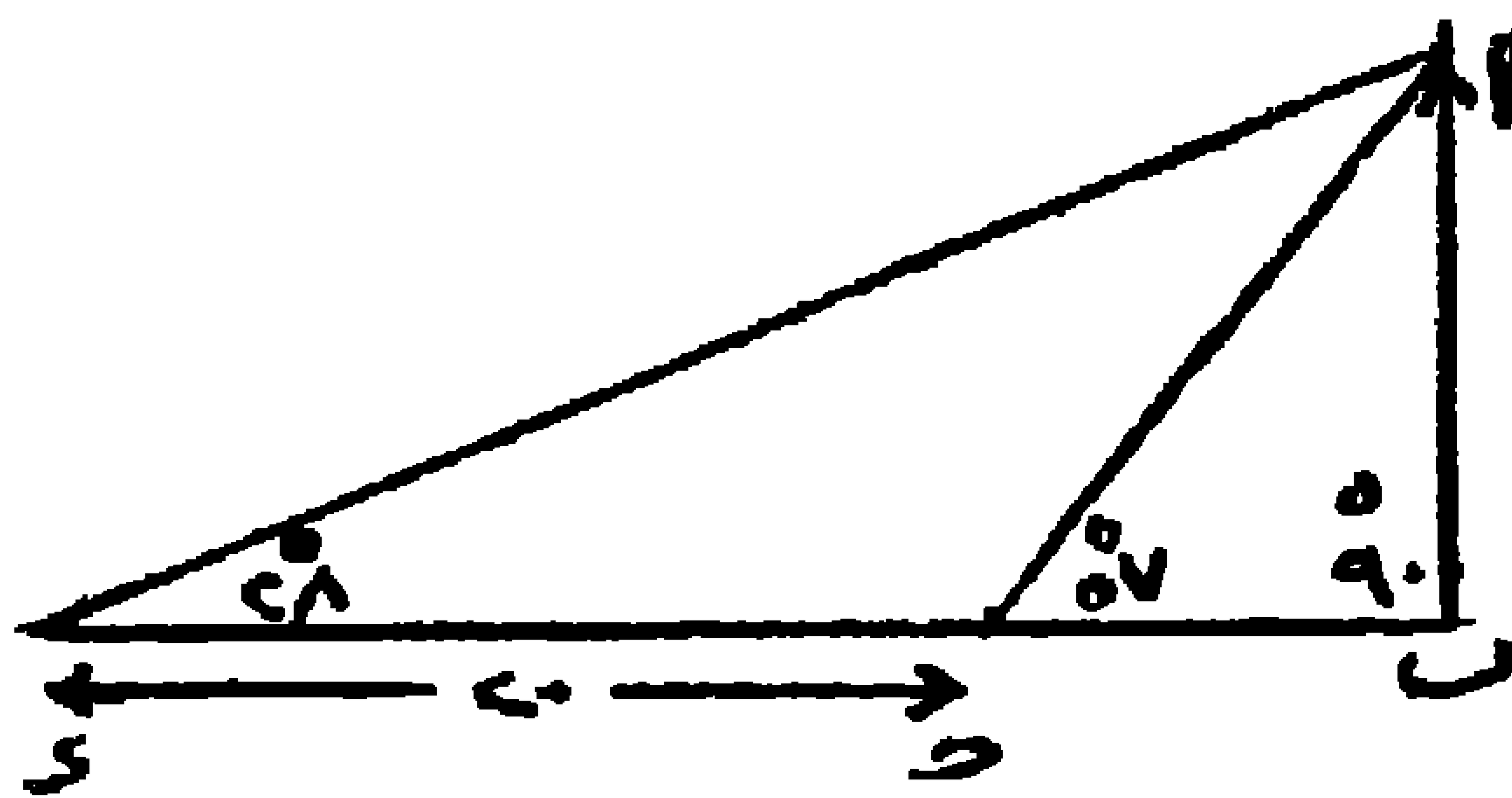
المقدار بالتقريب يكون $\frac{(٢٠)^{٢} \times (٤)^{٣}}{(٤)^{٣} \times (٢)^{٢}} = ١٠٠$

أى أن نتيجة التدريب تكون حوالى ١٠٠ ، ولكن بعض التلاميذ وصلوا إلى نتائج خاطئة نظراً للصعوبات التى يقابلونها فى الكشف عن اللوغاريتمات وفى العدد البيانى وفى العدد المقابل ، وبعد مناقشة قصيرة حاول هؤلاء أن يراجعوا عملهم بأنفسهم لاكتشاف مصدر الخطأ .

٤ ــ مثال من حساب المثلثات :

كانت المسألة فى هذه الحالة هى : رصد رجل مئذنة من نقطة على سطح الأرض ، فوجد أن زاوية ارتفاع قمتها ٢٨ درجة ، ثم سار نحو المئذنة مسافة ٢٠ متراً ورصدها مرة ثانية فوجد أن زاوية الارتفاع أصبحت ٥٧ درجة ، فما ارتفاع المئذنة ؟

وقبل أن يلجأ التلاميذ إلى الحل التحريرى رأيت أن أوجههم للتفكير بالطريقة التقريبية ليأخذوا فكرة عن الإجابة المحتملة للمسألة . وأمكن استغلال معلوماتهم السابقة فى ذلك بالطريقة الآتية:



المئذنة هى اب و نقطة الرصد الأولى ء ونقطة الرصد الثانية حـ .

فى △ ا ب حـ .

زاوية ا ب حـ = ٩٠ درجة

زاوية ا حـ ب = ٦٠ درجة تقريبا .

∴ ا ب : ب حـ = $\sqrt{٣}$: ١

أى

فى △ ا ب ء

زاوية ا ب حـ = ٩٠ درجة

زاوية ا ء ب = ٣٠ درجة تقريبا

∴ ا ب : ب ء = ١ : $\sqrt{٣}$

∴ ب حـ : ا ب : ب ء = $\sqrt{٣}$: ١ : ٣

∴ ب حـ : حـ ء = ١ : ٢

∴ حـ ء = ٢٠ مترا

∴ ا ب = ١٧ مترا تقريبا

وقد وصلنا فعلا إلى ما يقرب من هذا الحل باستخدام الطريقة المضبوطة، ومما هو

جدير بالذكر أنى رأيت بعد مناقشة الأمثلة السابقة بالفصول المختلفة ، أن التلاميذ أقبلوا على هذه الطريقة التقريبية إقبالا مدهشا ، وطلبوا كثيرا من المسائل ليحلوها بهذه الطريقة ، التى قاوموها فى أول الأمر ، واعتقدوا أنها تقوم على التخمين .

والواقع أن التقريب فى غاية الأهمية . وأعنى بالتقريب تحويل الأعداد والكسور من الصورة التى لا يمكن استغلالها شفهيا وبسرعة ، إلى الصورة التى تلائم المسألة وتجعل من السهل الوصول إلى حل تقريبى ، وبحيث تكون الإجابة التقريبية أقرب ما تكون للإجابة المضبوطة التى ينتظر الوصول اليها ، حتى إذا ظهر فرق كبير بين الإجابة التقريبية والإجابة المضبوطة كان هذا دافعا لمراجعة العمل مرة أخرى لاكتشاف مصدر الخطأ .

والواقع أن التقريب من الأهداف الرئيسية فى تدريس الرياضة للأسباب الآتية :

١ — أن الحل التقريبى يتطلب من التلميذ إدراك جميع العناصر الموجودة فى المسألة ، وإدراك العلاقات الموجودة بينها ، ليستطيع أن يرسم طريقة الحل ، وبذلك يكون الحل التقريبى وسيلة لرسم خطة الحل وطريقته ، فيضع بذلك أساس الحل التحريرى المضبوط .

٢ — إن التقريب وسيلة سريعة للحصول على الإجابة ، وهو بذلك يلقى ضوءا على الإجابة التى يتوقع التلميذ أن يصل اليها من حل المسألة .

أى إن استخدام التقريب ينير طريق الحل ويعطى فكرة عن الإجابة التى ينتظر الوصول اليها من الحل المضبوط .

٣ — إن الاحساس بالإجابة والوصول اليها بسرعة له أثره فى الحالة النفسية للتلميذ لأنه يشعر أنه حقق هدفا قريبا ، وحققه بسرعة فيحس بالارتياح ويشعر بالثقة فى نفسه ، وبالألفة للعمل الذى يقوم به ، وبتذوق المشاكل الرياضية .

٤ — إن التلميذ يشعر بثقة كبيرة فى نفسه إذا وجد اتفاقا بين الإجابة التحريرية المضبوطة وبين الإجابة التقريبية ، وأما إذا وجد اختلافا كبيرا بين الإجابتين فإنه يراجع عمله بنفسه ليكتشف مصدر الخطأ ، ويتحقق من صحة عمله ، وهو هنا يدقق فى عمله ويراجعه ويعلم نفسه بنفسه .

٥ — إن التلميذ حين يراجع عمله بنفسه يعفى المدرس من عبء اكتشاف خطأ كل تلميذ وتوجيهه الوجهة الصحيحة ، والمدرس فى هـــذه الحالة يوفر جهدا وطاقة ووقتا يستطيع أن يستغلها جميعا فيما يعود على التلاميذ بالخير ، ويستطيع أن يكون إشرافه أكثر أثرا وأعم فائدة للجميع .

ولهـذا كان من الضرورى أن يتدرب التلاميذ على التقريب وعلى استخدامه فى الوصول إلى الإجابات التقديرية للمسائل . ومن واجب المدرس أن يعود تلاميذه على هذا الأسلوب من التفكير منذ بداية تعلم الرياضية ، وبعد حفظ الحقائق الأساسية مباشرة ، وبذلك يقوم اكتشاف هذا الأسلوب على خطة مرسومة ، وعلى دراسة منظمة لأن تحقيقه لا يتأتى بالصدفة المجردة . ومن واجب المدرس فى كل مرحلة من مراحل التعليم أن يدرب التلاميذ على هذا الأسلوب تدريبا مباشرا كلما أمكن ذلك ، وكلما كان تطبيقه ممكنا ، ليصبح هذا الأسلوب جزءا من تكوين التلميذ لأن أهميته لا تقل عن أهمية العمل التحريرى ، كما أن المهارة فى استخدامه لا تقل أثرا عن غيرها من المهارات التى يكتسبها التلاميذ من دراسة العلوم الرياضية .

أسباب التأخر الدراسي وعلاجه

للدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين
جامعة عين شمس

التأخر الدراسي مشكلة مدرسية واجتماعية إذ أنها تهم الآباء والمدرسين والتلاميذ وكل من لهم صلة بهم ، ولذا فهي تستوجب بحث عواملها وأسبابها ووسائل علاجها ويكفي الإشارة إلى ما ينتج عن إهمال علاج التأخر الدراسي من رسوب التلميذ وفشله في التعليم أحياناً ، وما يلابس ذلك من قلق واضطراب عائلي وخسارة وضياع في الوقت والمال والمجهود في الدروس الخصوصية وإعادة الامتحانات . الخ ، بجانب ما يصيب شخصية التلميذ من شعور بالنقص واليأس ، وقد تضيع عليه سنوات كاملة من عمره مما قد يفوت عليه بعض فرص الحياة .

ويرجع التأخر الدراسي عادة إلى تضافر مجموعة من العوامل منها ما يتصل بالتلميذ نفسه ، ومنها ما لا يكون للتلميذ ذنب فيه ـ ومنها ما يتصل بالمنزل والأبوين ومنها ما لا يكون للأبوين ذنب فيـــه . . كما أن منها ما يتصل بالمدرس والمدرسة ومنها ما لا يكون للمدرس أو المدرسة ذنب فيه .

أسباب ترجع إلى التلميذ :

ومن أهم الأسباب التي ترجع إلى التلميذ نفســه إهماله وتقصيره وعدم تقديره للعواقب مع أنه قد يكون على قدرة عقلية تمكنه من تحسين حالته والسير بتقدم في دراسته لو أنه بذل شيئاً من الجهد وأخذ الأمور بشيء من الجدية والاهتمام .

على أنه قد يحدث أن يكون التلميذ أقل في نضجه العقلي أو الجسمي من المستوى المناسب للدراسة التي يسير فيها . . كما في حالة الطفل الذي يدفعه أبواه إلى الالتحاق بالمدرسة قبل الأوان وقبل أن يبلغ السن المناسب ؛ فيتحايلون على إقحامه بالمدرسة ويحملونه ما لا طاقة له به . . وهنا يكون الذنب في الأبوين أكثر مما هو ذنب التلميذ .

وقد يحدث أن يكون التلميذ قد اكتمل السن الزمنى المناسب ولكنه يكون بطبيعته ضعيف الذكاء لدرجة لا تسمح له بفهم الدروس التى يراد له تعلمها ، وهنا أيضاً لا ذنب للتلميذ ولا للآباء فى هذا الضعف فى الذكاء . . فقد يخلق الله طفلا ناقص الذكاء أو غبياً فيكون هذا الضعف طبيعياً كما يخلق الله القصار فى قامتهم من الناس فيكون قصرهم أمراً طبيعيا ولا ذنب لأحد فيه .

وقد يرجع تأخر التلميذ الدراسى إلى ضعف صحته أو إصابته بمرض أقعده عن المواظبة على الدراسة مدة معينة مما يفوت عليه بعض الدروس ويسبب تخلفه الدراسى . كما قد يحدث أن يكون التلميذ مصابا بعاهة من عاهات الحواس كضعف السمع أو ضعف البصر مما يفوت عليه بعض الفرص ويسبب تأخره عن غيره فى بعض النواحى التى تستوجب سلامة هذه الحواس . . وقد يصاب التلميذ بعاهة حركية أو باضطراب فى النطق كالتهتهة مما يسبب له المضاعفات التى تزيد فى تأخره الدراسى .

أسباب منزلية :

وهناك مجموعة أخرى من أسباب التأخر الدراسى يكون المسئول الأول فيها هو المنزل سواء كان ذلك فيما يتصل بسوء معاملة الأبوين للتلميذ أو علاقته بإخوته وباقى أفراد المنزل أو نحو ذلك .

وكثيراً ما تكون المشاحنات المنزلية والخلافات العائلية سببا فى بعث جو من القلق والاضطراب بحيث يتأثر التلميذ فى حياته المدرسية من ذلك الجو المضطرب . وهذا يحدث فى حالة التلميذ الذى يذهب إلى المدرسة ويكتشف مدرسه أنه غير منتبه للدرس وأنه شارد الذهن ثم يسأله عن السبب فيقص عليه قصة معركة منزلية أو خلاف عائلى متفاقم شغل ذهن التلميذ فانصرف عن الدرس .

وقد تزيد هذه الاضطرابات لدرجة تؤثر على نفسية التلميذ وتقلل من الرقابة المنزلية عليه ما يفقده السلطة الضابطة والموجهة فيتأخر فى سيره الدراسى ، ومن أمثلة ذلك ما يلقاه التلميذ أحيانا من قسوة فى معاملة زوجة أبيه أو زوج أمه ، أو تنازع الأبوين على احتضان الإبن بعد الانفصال أو الطلاق وغير ذلك من ضروب التفكك العائلى وفقدان التوازن العاطفى .

وهناك عامل هام مرتبط بالجو المنزلى وهو صلة التلميذ بأصدقائه وأقاربه وما قد يترتب على ذلك من النتائج ؛ فكثيراً ما يكون التأخر الدراسى نتيجة لصحبة السوء وتأثير الزملاء والأصدقاء الذين يتأثر بهم التلميذ وبأساليب حياتهم وبطريقتهم فى قضاء أوقات فراغهم .

ويمكن اعتبار الفقر من أقوى أسباب التأخر الدراسى فى مدارسنا المصرية نظرا لما يتبعه من نقص التغذية وقلة وسائل راحة التلميذ وتسهيل مذاكرته ، وما يضطر التلميذ أحيانا للقيام بخدمات غير دراسية لتعويض النقص المادى فى الأسرة إلى غير ذلك مما يؤثر فى نشاط التلميذ الموجه للدراسة والعمل المدرسى .

ويرتبط بالعوامل المنزلية أيضا عدم توافر الجو الثقافى الذى يساعد التلميذ على زيادة معلوماته العامة وتقوية تحصيله المدرسى ، فالتلميذ الفقير لا يجد فى منزله فرصة لقراءة الصحف أو المجلات أو الذهاب إلى السينما أو حتى سماع الراديو أحيانا ، بينما يستطيع زملاؤه من الأغنياء أن يقرأوا الكتب الأدبية وأن ينتفعوا بالجو الثقافى الذى يساهم فى تكوينه الأبوان المثقفان فى أغلب الأحيان ، كما أن التلميذ الذى لا يجد فرصا كثيرة للرحلات والزيارات الثقافية يكون قليل الخبرة وأكثر تعرضا للتأخر الدراسى من غيره ممن تتاح لهم فرص ازدياد الثقافة العامة .

أسباب مدرسية :

وقد تكون أسباب التأخر الدراسى راجعة إلى عوامل مدرسية كعدم الانتظام فى الدراسة أوسوء التدريس أوسوء التنظيم المدرسى بصفة عامة .

فالتغيب عن المدرسة وخصوصا لفترات طويلة متقطعة أومستديمة من شأنه أن يفوت على التلميذ كثيرا من الدروس ويعوقه عن فهم المعلومات الجديدة التى تبنى على نقط سابقة .

ويميل بعض المربين إلى أن يضعوا فى المرتبة الأولى من أسباب التأخر الدراسى عدم كفاية التدريس حيث تلقى المسئولية على المدرس وطريقته أوعدم إلمامه الكافى بالمادة التى يقوم بتدريسها ، ولكن السبب الاكثر احتمالا هوعدم عناية المدرس بعمله وانصرافه عنه إلى مشاغل أخرى وعدم اهتمامه بدراسة تلاميذه وتشخيص

حالات التأخر الدراسي مبكرا واعطائها العلاج المناسب ، كما أن تغيير المدرسين بكثرة وعدم قدرة بعض التلاميذ على مسايرة طريقة المدرس الجديد التي قد تختلف عن طريقة سابقة قد تؤدي إلى بعض حالات التأخر الدراسي .

وكثيرا ما تؤثر الروح المدرسية العامة ، ومايسودها من حزم في الإدارة والتنظيم في سير التلميذ الدراسي ، فالمدارس التي تتيح المناسبات للتلاميذ لكي يحققوا شيئا من النجاح والتفوق الذي يزيد في ثقتهم بأنفسهم لاتكثر فيها حالات التأخر الدراسي إذ أن الشعور بالنجاح يوقد الحماس ويساعد على بذل الجهد وتحقيق المزيد من النجاح .

علاج التأخر الدراسي :

يمكن في ضوء ماسبق شرحه عن أسباب التأخر أن نوجه النظر إلى مايجب عمله لتقليل حالاته وعلاجها وذلك بالاهتمام بالنواحي الوقائيـة والنواحي التشخيصية وطرق العلاج التي يجب أن ترسم خططها وتحدد وسائلها بالتعاون بين المدرسة والمنزل .

أما النواحي الوقائية فتشمل الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى نوع الدراسة المناسبـة لكل منهم بحيث لانوجه تلميذا لدراسـة لاتتفق مع استعداداته ومواهبه وبحيث لانحمل الطفل مالا طاقة له به بل نعمل على فهم قدراته وإمكانياته ونعطيـه من الدراسات مايستطيع احتماله والسير فيه بيسر وسهولة .

والاهتمام بالفروق الفردية من أهم النواحي الوقائية التي يمكن للمدرسة أن تستفيد منها ، فتقسيم الفرق المدرسية إلى فصول متجانسة أو تقسيم المدرس لفصله إلى مجموعات متجانسـة يساعده على مسايرة كل مجموعة بحسب قدرتها ومستواها بحيث يضمن للجميع بذل الجهد والعمل على النجاح .

والاهتمام بصحة التلميذ بالمنزل والمدرسـة أمر يساعد على الوقاية من التأخر الدراسي ولذلك تهتم الادارات التعليمية بتوقيع الكشف الطبي الدوري على التلاميذ من آن لآخر للتأكد من سلامتهم الجسمية .

أما خطوة التشخيص فأهم مايصح اتباعه لبداية العلاج ولهذا ينبغي أن يهتم الآباء

أو المدرسون بدراسة حالات التلاميذ وتحليل أسباب تأخرهم ومعرفة نقط ضعفهم الحقيقيـــة .

ومن وسائل ذلك أن يعمل المدرس من آن لآخر على إعطاء الاختبارات التشخيصية لتلاميذه ليتبين مواطن ضعفهم ، بل إن من المستحسن أن يعطى المتأخرون من التلاميذ اختبارات تشخيصية فردية يكون هدفها معرفة النقط التفصيلية التي تعتبر أساس التأخر حتى يبنى العلاج على أساس سليم .

ومن أهم الوسائل العلاجية أن يعمل المدرس لتلاميــذه بطاقات تدريبية تعالج نقط الضعف فيهم ، ويكون لكل تلميذ بطاقته الخاصة التي تشمل التدريب اللازم على الأجزاء التي يتبين حاجته فيها إلى التدريب فتكون هذه البطاقات بمثابة الدواء المبنى على مايصفه الطبيب المعالج للمريض .

ومهمة العلاج لاتقع على المدرس وحده بل إن المدرس غالبا مايحتاج إلى تعاون المنزل خصوصا إذا اقتضى الأمر تكليف التلميذ القيام ببعض الواجبات المنزلية التي يساعد أداؤها بانتظام على علاج التأخر الدراسي .

الدروس الخصوصيـــة :

يلجأ الكثيرون من الآباء إلى الدروس الخصوصية على أنها الوسيلة الوحيدة في نظرهم لعلاج التأخر الدراسي . والواقع أن الدروس الخصوصية قد يساء استعمالها لدرجة أنها تصبح سببا في التأخر ، لأن التلميذ الذي يتعود الدروس الخصوصية يتعود الاعتماد على الغير . . وتقل قدرته على تحمل المسئولية مما يجعله دائما في انتظار من يساعده على النجاح في عمله . ولهذا فالدروس الخصوصيـة من أخطر الوسائل التي يجب الاحتياط الشديد في الالتجاء اليها إذ أن خطرها أبعد كثيرا من مجرد التأخر الدراسي ، وقد تؤثر في شخصية التلميـــذ كلها تأثيرا سيئا يسبب له الفشل في حياته كلها في المستقبل .

ولهذا يجب ألا يلجأ الآباء أو المدرسون للدروس الخصوصيـة إلا في الحالات التي تحتاج فعلا لذلك كعلاج ضروري كحالة التلميذ الذي يتغيب مدة طويلة فتفوته

بعض الدروس ، أوحالة التلميذ القوى الجسم ذو الاستعداد العقلى الجيد الذى يمكن أن يستفيد من الدورس الخصوصية .

والمدرس المؤمن برسالته الأمين فى مهنته هو الذى لايقبل القيام باعطاء درس خصوصى إلا بعد دراسة الموقف وبحث حالة التلميذ، فإذا وجد أن الغرض من الدرس مجرد إشباع رغبة الأب فى تسخير المدرس فى حين أن التلميذ فى غنى عن ذلك وجب أن يمتنع عن إعطاء مثل هذا الدرس ، وإن وجد أن التلميذ على درجة من ضعف الصحة أوضعف الاستعداد بحيث يكون الدرس الخصوصى مجهدا للتلميذ وجب أيضا أن يمتنع عن اعطاء مثل هذا الدرس . أما إذا وجد أن إعطاء الدرس سيحقق منفعة للتلميذ من غير أضرار صحية أوعقلية فإنه يقبل إعطاء الدرس كعلاج اضطرارى لحالة خاصة .

العقوبات البدنية لاتفيد العلاج :

وأخيرا يجب أن نؤكد أن العقاب لايفيد فى علاج حالات التأخر الدراسى بل إنه قد يكون من أسباب الكثير من هذه الحالات — ولذا ينبغى عدم الالتجاء اليه إطلاقا مهما كانت الأسباب — فالوسائل العلاجيــة المبنية على العطف والترغيب أحسن أثرا وأقوى فعلا من العقاب والإرهاب .

مشـــكلات الشباب المصرى

للدكتور مختار حمزة
المدرس بمعهد التربية للمعلمات
بجامعة عين شمس

مما يلفت النظر كثيراً فى هذه الأيام كثرة الحوادث التى تقرأ عنها فى الصحف كل يوم ، ومما يثير الدهشة أن معظم هذه الحوادث يرتكبها شباب مثقف : طلبة بالثانوى أو طلبة بالجامعة أو فوق ذلك .

ترى ما السبب فى كثرة انتشار هذه الحوادث ؟ سؤال يتبادر إلى أذهاننا جميعاً ولا تسهل الإجابة عليه .

الموضوع جد خطير ومتعدد النواحى ويحتاج إلى دراسات منظمة فى ميادين عدة . ولكن الشىء المؤكد أن ما نراه الآن إنما هو نتيجة بذور غرست فى الماضى الذى يرجع إلى عهد الطفولة المبكرة ونمت وترعرعت تحت ظروف مهيئة ومشجعة فالشاب المنحرف تعرض لمؤثرات معينة بعضها مؤثرات من الداخل والغالبية العظمى مؤثرات من الخارج لا دخل له فيها ، سواء كانت من المنزل أو المدرسة أو المجتمع العام الذى يعيش فيه .

ترى ما هى العوامل التى استجدت على الأسرة المصرية أو المدرسة المصرية أو على مجتمعنا المصرى فى السنوات العشر الأخيرة ؟ وهذا أيضاً سؤال لا يسهل أن نجمع كل عناصر الإجابة عليه ولكن من بين العناصر التى يمكن ذكرها ، والتى قد يبدو بعضها بعيداً عن موضوع بحثنا اليوم وإن كنت أرجع إليه جذور المشكلة ما يأتى :

[أولا] مشكلة تزايد السكان بنسبة كبيرة مع عدم زيادة الدخل القومى زيادة ملائمة مما أدى إلى كثرة التنافس بين الأفراد ، وأصبحت الحياة أكثر تعقيداً من ذى قبل، وأعطيت للنواحى المادية فيها أكثر مما تستحق ، وصارت المادة من أهم المعايير التى تقاس بها قيم الأفراد والعائلات ، واضطر الآباء للعمل المتواصل والتغيب عن المنزل معظم اليوم ، واضطرت الأمهات للخروج والعمل أيضا وضعفت العلاقات بين أفراد

الأسرة الواحدة وانعدمت فى بعض الأسر ، وضعفت الرقابة على الأبناء ، فتشرد منهم من تشرد ، وسار بعضهم شوطاً بعيداً فى سبيل الانحراف النفسى الاجتماعى .
وفى بحث للمتحدث عن « انحراف الأحداث فى مصر »

نشر سنة ١٩٥٣ فى مجلة British Journal of Psychology أنه تبين أن معظم حالات الانحراف ترجع إلى بيوت مفككة وأسر متهدمة .

[ثانياً] فتحت المدارس الثانوية أبوابها على مصراعيها أخذاً بمبدأ تكافؤ الفرص ونسيت أو تناست وجود الفروق الفردية التى تحدد من إمكانيات كل طالب وحديثاً فقط تدارك المسئولون الأمر وتبينوا أنه ليس كل طالب بقادر على متابعة التعليم الثانوى النظرى الذى يؤدى إلى التعليم الجامعى .

وإذا لم يوجه الطالب إلى نوع التعليم الذى يلائمه ، فإما أن يصاب بأضرار بليغة نتيجة للجهود الكثيرة التى يبذلها ولا يرى من ورائها فائدة ، أو أنه يتخذ اتجاهات عدائية ضد المجتمع الذى لم ينصفه (واذكر بهذه المناسبة أن عدداً كبيراً ممن حولتهم المدارس الثانوية إلى مكتب خدمة الطلبة لسوء سلوكهم من سرقة وإخلال بالنظام واعتداءات مختلفة إلى شرود ذهنى وانطواء على النفس وغير ذلك تبين أن معظم أصحاب هذه الحالات متأخرون فى دراستهم مما دعا المسئولين عن المكتب إلى إجراء بحث شامل لموضوع التأخر الدراسى فى المدارس الثانوية) .

[ثالثاً] يرتبط بالعامل السابق موضوع « تسخير الشهادات » وضمان مرتب أعلى للشهادة الأعلى بصرف النظر عن شخصية حامل الشهادة .

فانكب معظم التلاميذ على التحصيل ، ومن ورائهم آباؤهم يدفعونهم دفعاً لاجتياز الامتحانات والحصول على الشهادات وتعاون الجميع على اجتياز هذه الأزمات بشتى الوسائل المشروعة وغير المشروعة .

فكثرت المشاكل ، واستجدت المصطلحات الخاصة بالامتحانات من « برشام » وخلافه وما يتبع ذلك من اضطرابات نفسية واجتماعية فبعدت المدارس كثيراً عن الأهداف التى ترمى إليها ، والتى اتفقنا على تلخيصها فى اليوم الأول للمؤتمر — فى حلقة البحث بالحجرة رقم ٦ — على أنها :

« تهيئة الفرص المناسبة لتنمية ميول الطالب واستعداداته واستغلالها على أحسن

وجه ممكن بحيث تؤدى إلى تكييف الطالب تكيفاً شاملا ، بينه وبين نفسه ، وبينه وبين البيئة التي يعيش فيها » .

[رابعاً] وإزاء هذا الإقبال المتزايد على التعليم الثانوى ، اضطر المسئولون إلى تخريج المعلمين فى أسرع وقت ممكن لمواجهة هذه الحالة بالمدارس .

هـذا الإعداد السريع ونتائجه معلومة للمربين جميعاً . كما أن الطالب فى المدرسة الثانوية يستطيع أن يكتشف بسهولة المدرس الناضج المتمكن من مادته ، والواثق بشخصيته فيحترمه ويستمع لنصائحه ويمتثل لتوجيهاته ، وأما إذا اكتشف الطالب أن معلمه أقل من المستوى الملائم فالنتائج معروفة ، وربما ثار الطالب على نفسه أو على من حوله وأظهر سخطه بمختلف الوسائل .

[خامساً] هذه الأعداد الضخمة فى المدارس تحت هذه الظروف أدت إلى ضعف الصلات الشخصية بين أفراد الأسرة بالمدرسة مما أدى إلى التفكك وعدم الاكتراث وتقديم المصالح الذاتية على الصالح العام .

تلك الجوانب القاتمة من الصورة التى ذكرتها حتى الآن ، لا تدعونا إلى اليأس ، بل على العكس ، إلى العمل وقد بدأ رجال العهد الحالى فى دراسة جميع هذه المشكلات بطريقة علمية وروح الجد والإخلاص فجندت الكفايات من أساتذة الجامعات وغيرهم من رجال الفكر والعزيمة وأنشئت الهيئات التى تستطيع الخدمة فى هذه الميادين ومن بينها المجلس الدائم للخدمات ليدرس المشاكل من جذورها دراسة مبنية على الإحصاء السليم ، وأنشىء أيضاً مجلس الإنتاج ونأمل نتيجة لجهود المجلسين أن يزيد دخل الفرد وأن يتيسر له سبل العيش وأن تفتح ميادين صناعية جديدة يكون مجال التقدم فيها لأصحاب الكفايات وليس لأصحاب الشهادات ، وكذلك أنشىء فى العام الماضى المجلس الأعلى لرعاية الشباب وضم إلى عضويته ممثلين لجميع الوزارات المعنية برعاية الشباب كما ضم ممثلين لجميع الهيئات الاجتماعية الكبرى التى تهتم بالشباب وتكوينه ووقايته وعلاجه وتوجيهه التوجيه الصحيح لخلق المواطن الصالح الذى يستطيع أن تعتمد عليه الدولة فى حاضرها ومستقبلها . وتعاون الجميع فى هذا المجلس على تنسيق الخدمات والجهود التى تبذل لصالح الشباب . واتخذ المجلس عدة قرارات وعلى رأسها أن يؤخذ فى الاعتبار عند تقويم الأفراد سواء كانوا طلبة أو موظفين

لا الشهادات التى يحملونها فحسب بل أنواع التبعات والمسئوليات التى يستطيعون تحملها ونواحى نشاطهم الرياضى والاجتماعى . وعمل المجلس على تهيئة الفرص المناسبة لذلك للجميع وعلى خلق الحوافز التى تدفع الشباب للنواحى الإنشائية البنائية . وفى ذلك ضمان للابتعاد عن المشكلات .

ولا أظننى فى حاجة لأن أتحـــدث عن النهضة التى نلمسها الآن فى وزارة التربية والتعليم التى بدأت نشاطها بأن قررت أنها ليست وزارة للمعارف فقط وإنما للتربية وللتربية قبل التعليم ولم تكتف بتغيير الإسم بل عملت على تحقيقه ، فنشطت اللجان لإعادة النظر فى المناهج والكتب والمكتبات وتخريج المعلمين وقبول الطلبة وتوجيههم التوجيه السليم . كل ذلك على أسس علمية فأنشأت أقساما للبحوث فى مختلف المراقبات وأنشأت إدارة جديدة للتدريب وإيقاف المسئولين بالمدارس على كل حديث فى الميدان مما يعود فى النهاية بالنفع على الطالب .

لنا إذن أن نطمئن ، وأن نحـــدد الجزء من المشكلة الذى سنعمل فى حدوده كمربين ومسئولين عن مرحلة التعليم الثانوى ، أى أننا سنقصر البحث على شباب المدارس الثانوية .

فنعود الآن لنسأل عن مشاكلهم بشىء من التفصيل إن لهم مشاكل داخل المدرسة وخارجها وقد تكون المشاكل اقتصادية أو اجتماعية أو صحية أو تعليمية أو سيكولوجية أو خليطا متنوعا ، وكلنا نعلم أن هناك ارتباطا كبيرا بين هذه المشكلات وقد تؤدى واحدة منها إلى سلسلة طويلة من الأنواع الأخرى .

ومن أمثلة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية : الطالب الفقير الذى لا يستطيع مجاراة زملائه فى الملبس والمأكل وباقى المظاهر ولا يستطيع شراء الكتب والأدوات المدرسية ، ولا يستطيع الاشتراك فى الرحلات أو الحفلات أو غير ذلك . وهنا يستطيع المشرف الاجتماعى بالمدرسة أن يسهم فى حل المشكلة بطريقة تحفظ للطالب كرامته . وهناك الطالب القادر ولكن والده يحرمه تلبية لرغبة زوجة الأب أو لأنه يفضل الانفاق على الأطفال الصغار أو غير ذلك من الأسباب التى لا حصر لها ، وهنا لا يسهل حل المشكلة كما فى حالة الطالب السابق ولكن يمكن للمدرسة بالروح الطيبة أن تتعاون مع ولى الأمر فى كثير من الحالات .

ومن أمثلة المشكلات الصحية : الطالب الذى لا تمكنه صحته العامة من تحمل المجهود الذى تتطلبه المدرسة الثانوية ، أو الطالب الذى يشكو عجزا أو ضعفا فى أى حاسة من حواسه كضعف البصر أو غير ذلك .

ومن أمثلة المشكلات التعليمية : الطالب الذى يجد صعوبة فى متابعة الدراسة بالقسم العلمى لأن ميوله أدبية أو العكس ، والطالب الذى لا يجد فى بعض المواد الدراسية أو الهوايات المدرسية ما يشبع ميوله ورغباته .

والمشكلات السيكولوجية وكثيرا ما تكون مرتبطة بالمشاكل التعليمية كالمشاكل التى ذكرناها آنفا ، وقد تؤدى إلى القلق أو الشرود الذهنى أو الانطواء أو الخوف أو غير ذلك . وجميعها تحتاج إلى دراسات فردية لمعرفة الدوافع فى كل حالة على حدة وتشخيصها بدقة قبل البدء فى العلاج .

ووسائل العلاج وطرقه تختلف من طالب إلى آخر حتى ولو اتحدت مظاهر المشكلة فمثلا :

(ا) طالب يسىء إلى النظام لكى يظهر بين زملائه .

وهنا ينبغى إعطاؤه الفرصة للظهور بالطريقة الملائمة التى يرتضيها المجتمع المدرسى .

(ب) وطالب آخر يسىء إلى النظام لكى ينتقم من مدرس معين وهنا ينبغى العمل على تحسين العلاقة بينه وبين المدرس .

(حـ) وطالب ثالث يسىء إلى النظام لأنه لا يستطيع تتبع الدروس فى مادة معينة وهنا ينبغى تشخيص الجزء من المادة الذى تسبب عنه الضعف وعلاجه فتعود الأمور إلى مجراها الطبيعى .

(ى) وطالب رابع يسىء إلى النظام لأسباب لا ترتبط بالمدرسة إطلاقا وإنما لأن والده يعامله فى المنزل بشىء من القسوة أو الشدة المتناهية .

وهنا ينبغى التعاون مع المنزل والاتفاق على أسلوب المعاملة الصحيحة . وهكذا ..

واضح إذن أنه من واجب المدرسة أن تفهم الطالب فهما جيدا على أنه كائن اجتماعى وليد التفاعل بينه وبين بيئته المنزلية والمدرسية . وأن كل طالب يعتبر فريدا

من نوعه له ظروفه الخاصة وله دوافعه وانفعالاته الخاصة ، وعلى المدرس أن يساعد على خلق الجو المدرسي الملائم الخالي من التخويف والقلق ، والذي يستطيع أن يستغل الطالب فيه كل مواهبه أحسن استغلال ممكن مع تفادي المنافسة المضنية والمثالية التعسفية .

وعلى المدرس أيضا أن يدرس نفسه جيدا ، ويتفهم دوافعه ومشكلاته الخاصة ، ولا يجعلها تنعكس في الفصل وتؤثر على عمله ، وعلى علاقاته بأبنائه الطلبة فيطالب منهم المعقول في ثبات وعطف وحزم ، وأن يفهم النظام على أنه القدرة على السماح للتلاميذ بأن يعملوا أشياء كثيرة دون الإخلال به ، لا القدرة على حرمانهم من عمل أشياء كثيرة خشية الإساءة اليه .

وعلى المدرسة أن تهتم بوقت فراغ الطالب ، والأندية التي يشترك فيها ، وقد جربت بعض المدارس أن تفتح أبوابها في المساء وأن تضيء ملاعبها للطلبة وأهاليهم فنجحت التجربة في معظم الجهات نجاحا كبيرا ، وإن كان ينقصها أن يستغل المدرسون هذه الفرصة للاتصال بالأهالي والتعاون معهم على بحث مشكلات أبنائهم . ومن الأساليب الطيبة التي لجأت اليها بعض المدارس تكوين جمعيات للآباء والمدرسين على نسق Parent Teacher Association المنتشرة في كثير من البلدان الخارجية والغرض منها تعاون المدرسة مع الأهالي في رسم سياسة المدرسة ووضع مشروعاتها بين حين وآخر ، وفي ذلك ضمان التفاهم بين المدرسين وأولياء الأمور ومثل هذه التجارب حديثة في البيئة المصرية ، ولكن أمامنا بعض الشواهد التي تنبيء بأطيب النتائج فقد لجأت إحدى الجمعيات الأهلية التي تشرف على بعض الأندية الشعبية إلى اتباع مثل هذا النظام في إحدى أنديتها في حي شعبي ، فكونت إدارة النادي « مجلس الحي » من آباء الأعضاء فكان من نتائج ذلك أن زاد نشاط الجميع ، وقل عدد المتعطلين في الحي ، وزاد دخل الأسر ، وأصبح الحي أكثر نظافة وأكثر بهجة ونقص عدد الحوادث في الحي بقدر ملموس وقلت الانحرافات بشكل واضح .

فلنا إذن أن نتوقع أن اتصال المدرسة بالأهالي لا بد أن يعود بالنفع على الطالب والحقيقة أن المدارس في حاجة لأن تتعاون مع جميع الهيئات والمؤسسات المعنية برعاية الشباب كالأندية الرياضية والاجتماعية ، وجمعيات بيوت الشباب للرحلات والعيادات السيكولوجية ، ومراكز خدمة الطلبة وإرشادهم إلى غير ذلك .

ومما يدعونا إلى الغبطة حقا أن المجلس الأعلى لرعاية الشباب قد مد يده إلى نظار المدارس الثانوية وعقد لهم اجتماعا فى يناير المـاضى واستمعنا فيه إلى آراء السادة النظار ورغباتهم ، وعملت الترتيبات فعلا لإرسال آلاف الطلبة فى الشتاء المـاضى إلى الأقصر وأسوان لزيارة الآثار وأعدت المعسكرات لصيف هذا العام لاستقبال آلاف الطلبة فى كل مكان بالإسكندرية وبور سعيد ورأس البر ومرسى مطروح وغيرها .

كما أعتمد للمجلس مـيزانية ضخمة للصرف منهـا لرعاية الشباب وقد بلغت ١٫٢٤١٫٠٠٠ جنيه للعام ٥٥ — ١٩٥٦ ، يخص منها طلبة وزارة التربية والتعليم مبلغ ٤١٧٫٠٠٠ جنيه .

ولم يرصد فى ميزانية وزارة المعارف فى الماضى لهذا البند مليم واحد لعشرات السنوات .

هذا عدا ٦٢٫٠٠٠ جنيه للطلبة بالحرس الوطنى و ٤٠٥٫٠٠٠ جنيه تقرر صرفها على الأندية التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية والتى تضم أعدادا كبيرة من الطلبة .

كل هذا الاهتمام من جانب المسئولين ،لابد أن يثير حماستنا فى المدارس ويجعلنا نعمل كل ما فى وسعنا لتنشيط الحركات الرياضية والاجتماعية أى لتنشيط البرامج الوقائية وهذه من شأنها أن تسد الطريق على المشكلات ، وكما يقولون « درهم وقاية خير من قنطار علاج » .

الأساليب التمثيلية

فى تربية وعلاج ضعاف العقول

الدكتور صموئيل مغاريوس

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

تحدثنا فى مقال سابق عن الاستخدام الحديث للتمثيل فى العلاج النفسى . وقلنا إنه قد جرب فى ميادين مختلفة ومن بينها ميدان الضعف العقلى .

وفى الإسكندرية معهد تعليمى لضعاف العقول ، يدعى « معهد درة للتربية الفكرية » هو — فيما نعلم — المؤسسة الوحيدة لرعاية ضعاف العقول فى القطر المصرى فى الوقت الحاضر . وقد كان لنا حظ العمل بهذا المعهد فترة محدودة من الوقت ؛ قمنا فيها ببعض المحاولات لاستخدام الأساليب التمثيلية والأساليب التى تعتمد على تلقائية الأطفال عموماً فى تربية وعلاج ضعاف العقول ، ولهذه المحاولات — التى وقف بعضها عند حد محدود لظروف خارجة عن إرادتنا — نفرد هذا المقال ؛ مؤملين أن يكون — حتى فى الناقص من المحاولات — بعض المشروعات والاقتراحات النافعة فى المستقبل .

ولعله يجمل بنا أن نبدأ بالتعريف بمعهد درة ، وهو إحدى مؤسسات « مبرة الإسكندرية لرعاية الطفولة » ، ويضم نحواً من الخمسين طفلا من الأطفال الذين ينحصر معامل ذكائهم بين ٥٠ ، ٧٠ أى أنهم جميعاً من طائفة المورون (١) Morons ، أو المرتبة العليا من الضعف العقلى Feeble-minded . ولمثل هؤلاء الأطفال تنشأ عادة المؤسسات التعليمية لضعاف العقول فى الخارج ، حيث يرجى لهم أن يصبحوا

---

(١) يسمى أغلب الكتب العربية هذه الطائفة بالمأفونين . ويسميها الدكتور عزت راجح فى كتابه « أصول علم النفس » الهوك أو الهوكى (جمع أهوك — وهو فى اللغة ، السفيه الذى به بقية من عقل)

مع الرعاية المناسبة ـ مواطنين صالحين متعاونين مع المجتمع ، وأن يوجهوا إلى العمل فى المستقبل فى الصناعات البسيطة والحرف الميكانيكية . والحق إن موضوع رعاية ضعاف العقول وأهداف هذه الرعاية ووسائلها موضوع حيوى شائق ، نرجو أن يكون لنا إليه عود فى مقال قادم .

وقد اخترنا لتجربة الأساليب التمثيلية فى معهد درة ، أطفال الفصل الأرقى من الفصول التعليمية بهذا المعهد ، ممن تتراوح سنهم بين العاشرة والثالثة عشر وأوحى إلينا بفكرة التجربة ، تقرير لساربن(١) تحدث فيه عن تدريب ضعاف العقول على الأساليب التلقائية وأثر هذا التدريب فى استجابة الأطفال من طائفة المورون استجابة واعية للمواقف الاجتماعية . ولم يشرح الكاتب فى مقاله الوسائل التى اتبعها فى التدريب ، ولكنه أوضح أن النتيجة التى وصل إليها ليست إلا فرضاً يحتاج إلى مزيد من التجريب للتثبت من صحته .

وقد كانت المواقف التمثيلية التى اخترناها للتجربة على مستويين ـــ ففى المستوى الأول كان الهدف مشابهاً لمـــا هدف إليه ساربن فى تجربته ، أى استخدام التمثيل والتلقائية Spontaneity للوصول إلى استجابات واعية للمواقف الاجتماعية . وحللنا هذا الغرض إلى :

(١) استخدام التمثيل فى تحليل بعض مواقف الحياة اليومية وموضوعات البيئة الخارجية لإدراكها إدراكا أوفى وأوعى .

(٢) وفى تبصير الأطفال بالأدوار التى يضطلع بها الموظفون العموميون وأصحاب المهن والحرف المختلفة فى المجتمع (رجل البوليس ، رجل الإسعاف ، النجار ساعى البريد الخ ..)

(٣) وفى تنمية القوى الإدراكية الإبداعية عند الأطفال ـــ وبالاختصار ، فقد اتجهنا بالتمثيل فى هذا المستوى وجهة معرفية إدراكية . أما فى المستوى الثانى ، فقد كان الهدف أكثر طموحا ـــ وخاصة بالنسبة لأطفال ناقصى العقل ـــ حيث

---

(١) T.R. Sarbin, Spontaneity Training of the Feeble-minded, in J. L. Moreno, Ed., Group Psychotherapy ; A Symposium.

اتجهنا بالمواقف التمثيلية إلى تصوير وعــلاج بعض المواقف التى تصبغها شحنات انفعالية متميزة فى الحياة الخاصة لهؤلاء الأطفال ، أى أننا قصدنا إلى معنى قريب من المفهوم المألوف للدراما النفسية (السيكودراما) فى الأحوال العادية . هذا وقد التزمنا فى جميع المواقف التمثيلية ـــ على المستويين الأول والثانى ـــ بشرطى التلقائية والتعبير الحر غـــير المقيد . فلم يكن هناك كلام يملى على الأطفال ، ولم تستخدم (البروفات) من أى نوع ، ولم نتقيد بشىء ما من وسائل المسرح العادى ، وإنما استعان الأطفال بالأدوات والموضوعات المحيطة بهم فى حجرة الدراسة ، واستخدموا خيالهم فى خلع صفات معينة على هذه الموضوعات ؛ فهذا الركن من الغرفة هو قسم البوليس ، وهذه الصورة محطة من محطات الأوتوبيس ، وحيث توجد صيدليتهم الصغيرة اعتبر مستشفى ، وهكذا .

ونسوق فيما يلى الأمثلة لبعض المواقف التى قام الأطفال بتمثيلها على كل من المستويين الأول والثانى .

المستوى الأول :

(١) مثل الأطفال حادث تصادم وقع بين دراجة وسيارة ، فتناقشوا أولا فى قصة الحادث حيث وجهوا بعض التوجيه فى هذه المناقشة . ثم وزعت عليهم الأدوار المختلفة ؛ فقام واحد بدور سائق السيارة وآخر بدور سائق الدراجة ، وقام آخرون بأدوار عابر الطريق الذى قام بتبليغ الحادث تليفونياً للبوليس والإسعاف ، رجال الإسعاف الذين قاموا بالإسعاف الأولى لسائق الدراجة المصاب ثم نقلوه فى سيارتهم ، رجل البوليس الذى حقق الحادث ، الطبيب الذى تولى الكشف والعلاج ، الممرضة (التى رغب الأطفال أن تقوم مدرستهم بدورها) ، أقارب المصاب ، إلى آخـــر الأشخاص المختلفين الذين يمكن إدماجهم فى مثل هذا الموقف . وقد أعيد تمثيل الحادث عدداً من المرات مع تغيير أشخاص الأطفال الذين يقومون بالأدوار المختلفة ، وذلك لإتاحة الفرصة لكل طفل للاضطلاع بأدوار أكبر عدد ممكن من شخصيات القصة .

وقد لوحظ أن إتقان التمثيل واستيعاب الأطفال للمواقف المختلفة وكذلك نوع الأفكار التى عبروا عنها ، كانت تتقدم تقدما مطرداً بتكرار التمثيل . كما لوحظ أن بعض الأطفال كانوا أكثر إجادة من غيرهم على وجه العموم ، وكان هؤلاء الأعلى

فى التحصيل الدراسى فى فصلهم وفى نسبة الذكاء . كذلك كان بعض الأطفال يمثلون بعض المواقف خيراً من تمثيلهم لمواقف أخرى . ولكن الأطفال عموماً كانوا مشوقين إلى تأدية أدوارهم وقد اندمجوا فى هذه الأدوار اندماجاً تاماً أو شبه تام .

وتمثيل هذا الحادث أتاح وسيلة تعليمية لكسب كثير من الخبرات عن المجتمع، بطريقة لا تتأتى فى التعليم بالوسائل المألوفة ، وخاصة مع ضعاف العقول ، من بين هذه الخبرات ، استخدام التليفون ، أسباب المصادمات وطرق توقيها ، واجب الشخص الذى يصادف حادثاً فى الطريق العام ، عمل رجل البوليس ورجل الإسعاف والممرضة وغيرهم .. ومع أن التمثيل فى هذه الحالة لم يهدف أصلا إلى تأثيرات نفسية إلا أننا شعرنا أن انفعال الأطفال لموقف الحادث وتمثيل أدوار رجال الأسعاف وأقارب المصاب وغيرهم ، قد هيأ لهم التبصر بأحاسيس ووجدانات الأشخاص المختلفين فى القصة إلى جانب إدراكهم للأعمال والوظائف المختلفة لهؤلاء الأشخاص . ولعل فى اختيار الأطفال مدرستهم للقيام بدور الممرضة ، رمزاً إلى نظرتهم للمدرسة كبديلة الأم Mother-substitute فى حياتهم .

(٢) اقتبسنا لهذا الموقف الثانى إحدى الألعاب الملعبية Out-door game المعروفة التى يقبل عليها الأطفال فى الخارج وتسمى ? What's your trade أى ما حرفتك ؟ أو فيم تتجر ؟ ينقسم الإطفال فى هذه اللعبة إلى فريقين متباريين فى ساحة الملعب ، ويتفق أعضاء أحد الفريقين فيما بينهم على تمثيل حرفة من الحرف ولتكن « النجارة » ويوزعون الحركات المستخدمة فى التجارة عليهم ، فيمثل أحدهم حركة المنشار وآخر حركة نزع مسمار وثالث حركة الأزميل وهكذا (دون استخدام الأدوات نفسها بالطبع) . ثم يقوم أفراد الفريق الآخر بمحاولة اكتشاف مرمى الحركات التى يقوم بها أفراد فريق التمثيل ، وربط هذه الحركات لاستنتاج الحرفة التى تتألف منها معاً ، فإذا ما أدلى أحد أفراد فريق الاستنتاج بالإجابة الصحيحة ،سارع أفراد فريق التمثيل فى الجرى إلى خط معين ، وجرى الآخرون خلفهم محاولين اقتناص أكبر عدد من الأسرى قبل هذا الخط ، ويتبادل الفريقان بعد ذلك التمثيل والاستنتاج وكذلك الهرب من الفريق الآخر واللحاق به .

وقد افتن الأطفال أيما افتنان فى نوع الحرف والوظائف الاجتماعية التى مثلوها وكذلك فى تمثيلها بحركات حاذقة يصعب استنتاج مرماها لأول وهلة . وكان فى كل

من التمثيل والاستنتاج مجالا واسعاً لاستخدام القوى الإبداعية الابتكارية ، استغله الأطفال أحسن استغلال ، حتى أن المراقب لهم يكاد يشك فى أنهم من ضعاف العقول وإن لم يداخله الشك فى القيمة التربوية التدريبية لاستخدام التمثيل على هذه الصورة وأما المتعة التى أحسها الأطفال خلال ذلك ، فليس أدل عليها من إلحاحهم فى الأيام التالية على تكرار هذه (اللعبة) المحببة .

هذان مثلان لاستغلال التلقائية والمواقف التمثيلية الحرة فى إتاحة الفرصة لنمو إدراكى متعدد الأبعاد ، وفى معاونة الأطفال على تحليل مواقف الحياة اليومية وموضوعات البيئة ، وعلى التبصر بأدوار وأحاسيس الشخصيات الاجتماعية المختلفة ونشعر أن التمثيل قد نجح فى إحداث هذه الآثار مع ضعاف العقول بما لم تنجح به طريقة تعليمية أخرى ، ، ولئن كان ضعاف العقول أحوج من غيرهم إلى استخدام الوسائل الحسية والتعليم الذى يعتمد على النشاط والمشاهدة ، كما أنهم أقل من غيرهم مقدرة على الاستفادة من الوسائل اللفظية والطرق العقلية المجردة ، فإننا نشعر أن المواقف الشبيهة بما شرحنا يمكن أن تحتل مكانا هاماً فى النمو الإدراكى والاجتماعى لجميع الأطفال على السواء .

المستوى الثانى :

(١) لوحظ أن عدداً كبيراً من أطفال مجموعتنا ينتمى إلى أسر مفككة أو إلى آباء أهملوا الطفل إهمالا تاما ، كما أن المعروف أن آباء ضعاف العقول — وكثيراً من هؤلاء الآباء من محدودى الذكاء — يسيئون معاملة أطفالهم عادة ، فبعضهم يبالغ فى العطف على طفله ويشوب القلق والجزع جميع سلوكه نحوه ، وأغلبهم يبالغ فى إهانة الطفل وتحقيره ويسلك سلوكا مفصحاً عن الرغبة فى التخلص منه . والملاحظات السابقة تشير إلى مراكز الهجوم التى رأينا أن يتجه إليها التمثيل على المستوى الثانى مع هؤلاء الأطفال ، ونعنى بها المواقف المشحونة انفعاليا ، المرتبطة بالأسرة وعلاقات أفرادها والمعاملة التى تلقاها الأطفال فيها .

وإذا أدخلنا فى الاعتبار صعوبة استخلاص ظروف الأطفال المحدودى الذكاء بطريق التحادث معهم ، والرأى السائد عن استحالة إجراء التحليل النفسى مع

مع ضعاف العقول (١) فإن الدراماالنفسية تصبحذاتشأن خاص فى حالتهم ،وأهمية قد تزيد عن أهميتها فى ميادين أخرى .

ونستطيع القول بأن الدراما النفسية بالصورة التى استخدمناها أتاحت فرصة فريدة انتفع منها كل من الأطفال والمعالج ، فمن وجهة نظر المعالج ، كانت الألفاظ التى عبر بها الأطفال عن مكنونات ذواتهم فى المواقف التمثيلية ذات دلالة لاتقيم فى التشخيص ، ومن الناحية الأخرى ، نشعر أن الأطفال قد أفادوا من التفريج عن إحساساتهم ومشاعرهم المرتبطة بالمواقف الأسرية التى مثلوها ، كما ساعد استخدامنا لطريقة « الأدوار الضدية » Opposites فى السيكودراما على استبصار الأطفال بمشاعر وإحساسات الأطراف الأخرى فى علاقاتهم الأسرية .

والمثل الآتى يوضح لما نقول — أختير طفلان وعهد إلى أحدهما تمثيل دور (الأب) وإلى الآخر دور (الابن) وطرح أمامهما هـذا الموقف للتمثيل « إبن غاضب من أبيه — لماذا ؟ » وترك الطفلان للتعبير الحر دون أية مساعدة . فلما انتهى هذا الفصل ، طلب ممن مثل الأب أن يمثل الإبن وبالعكس ، وطرح أمامهما الموقف المضاد « أب غاضب من إبنه — لماذا ؟ » وبتجربة هذين الموقفين مع عدد كبير من الأطفال ، حصلنا على استجابات اختلفت باختلاف الأطفال أنفسهم: فكان لها دلالتها عن ظروفهم ومشكلاتهم . ومن المواقف التى جربت أيضاً — هذا الموقف « زوج غاضب من زوجته — لماذا ؟» والموقف المضاد « زوجة غاضبة من زوجها — لماذا ؟ » ومواقف أخرى مشابهة تضمن صنوف شتى من العلاقات والانفعالات .

وقد شارك الأطفال بحماس فى التمثيل . وكان الذى وقر فى أذهانهم أنهم يؤدون درساً من دروس التمثيل فبالغ بعضهم فى استخدام خياله ، ولم تخل عباراته مع ذلك من مغزى مرتبط بمواقف حياته الخاصة ، ولقد كانت السيكودراما بذلك وسيلة

---

(١) يخالف الدكتور ملنر Milner القائلين باستحالة التحليل النفسى فى حالة ضعاف العقول . ويقترح طريقة معدلة للتحليل يقول إنها نجحت مع البالغين من المورون . ويمكن الاطلاع على تفصيل طريقته فى :

Proceedings of the Midland Mental Deficiency Society, 1952-1953.

إسقاطية Projective من الطراز الأول وأهميتها بهـــذه الصفة كبيرة فى تشخيص الصعوبات الانفعالية للأطفال ، وخصوصاً إذا أضيفت المعلومات المستنتجة منها إلى ما يمكن استنتاجه من رسوم الأطفال التلقائية ومن لعبهم التلقائى فى أوقات فراغهم حيث يسقط الأطفال هنا أيضاً انفعالاتهم ومشاعرهم ونأسف أن الأمد لم يطل بنا فى الاسكندرية لجمع هذه المعلومات المختلفة ومقارنتها لوضع هذه الطريقة من طرق التشخيص والعلاج فى موضعها الصحيح .

(٢) كلنا يذكر كيف كانت مشاهدة القراقيز (الأراجوز) من متع الطفولة المحببة المثيرة ، وكيف كانت هذه المشاهدة تلهب مشاعرنا فى الطفولة وتشبع غراما متأصلا بدنيا الخيال والتصاوير . ولو أن أحداً قال لنا ونحن صغار إننا نستطيع أن نحتل مكان الشخص الذى يدير (الأراجوز) فنجعل شخصيات (البربرى) و (الأراجوز) و (بخيتة) و (الشاويش) تتحرك وفق ما نريد لها وتأتى من الأفعال والأقوال ما نشاء أن تخلق .. لو أن شخصا قال لنا هذا فى الطفولة ، لكان لنا فى هذا الحلم البعيد سعادة كبرى ، ولارتقت به روحنا المعنوية وفكرتنا عن ذواتنا أيما ارتقاء . وقد صور الفيلم السينمائى Lili (الحب الزائف) تصويرا رائعا ، مدى تأثر الأطفال بشخصيات القراقيز ، وميل الأطفال إلى معاملة القراقيز على أنها مخلوقات حية تربطهم بها علاقات حقيقية . ويذكر الذين شاهدوا هذا الفيلم كيف اندمجت الفتاة Lili اندماجا تاما مع القراقيز عندما كانت تحادث هـذه المخلوقات ، وكيف اتخذت منهم أصدقاء أفضت إليهم بآلامها ووجدت فى صحبتهم تسرية عن همومها ومشكلاتها .

وقد جربنا مع أطفال معهد دوة لا أن يحادثوا القراقيز فحسب بل أن يقوموا بدور الشخصيات الخالقة للقراقيز ، فطلبنا إليهم أن يديروا القراقيز لتمثيل قصص من بين القصص المتداولة للأطفال ، دون أن نحدد لهم ما يستخدمون من عبارات تجىء على ألسنة أشخاص القصة . ولقد فعل الأطفال ذلك وأصابوا منه متعة كبرى ، وأفتنوا فيما وضعوا من ألفاظ فى أفواه القراقيز ، وأسقطوا فى أثناء ذلك انفعالاتهم الخاصه وما يعتمل فى نفوسهم من إحساسات ووجدانات .

على أن هذه التجربة الناقصة قد وقفت عند هذا الحد ـ فيما يتعلق بكاتب هذه السطور على الأقل ، حين انتهت مدة الندب إلى الاسكندرية ـ وهذا لا يمنع من إيراد

بعض الاقتراحات التى كنا نحب أن ننفذها فى الدور الثانى من التجربة ؛ وتتلخص فى اختيار مواقف من الحيـــاة الخاصة للأطفال الذين يشتركون فى تحريك القراقيز ، وتشجيعهم على التعبير التلقائى عن انفعالاتهم التى تدور حول هذه المواقف مختفين ـ أثناء هذا الإفصاح الحر عن ذواتهم ـ وراء القناع المريح للقراقوز . . ونعتقد أن هذا الاستخدام للقراقوز يمكن أن نجعل منه وسيلة سيكودرامية إسقاطية من الطراز الأول ، تتيح للأطفال إفراغ شحناتهم الانفعالية المركزة حول مواقف حياتهم الخاصة . ويقتضى هذا بطبيعة الحال أن يستخدم القراقوز استخداما يختلف من طفل إلى طفل ، ومن مجموعة من الأطفال إلى مجموعة أخرى .

وقد استخدم الدكتور روبرت كوهين(١) القراقيز بطريقة أخرى ، لانرى مانعا من إيرادها ، مع الجنود المسرحين بسبب المرض النفسى فى الحرب الأخيرة . فكان يعرض عليهم ـ للمشاهدة ـ شخصيات متحركة مصنوعة من الورق المقوى . ويقول إنه تمكن باستعمال هذه الشخصيات الرمزية من تجسيم عدد من الانفعالات والأفكار المجردة أمام هؤلاء المرضى . . انفعالات مثل الخوف والغضب والحزن ، ومعان رمزية كالأنا الأعلى Super- ego والهى Id .

وكما يمكن استعمال القراقيز كوسيلة نفسية علاجية ، فإنه يمكن استغلالها أيضا ـ بطريقة أقل صعوبة ـ كوسيلة تعليمية وفى التعريف بالأدوار المختلفة للشخصيات الاجتماعية . (أى على المستوى الأول الذى تحدثنا عنه) وجدير بالذكر أن هذه الوسيلة تطبق بصورة أو أخرى فى كثير من مدارس رياض الأطفال بالخارج . وقد شاهد الكاتب صورة منها فى روضة أطفال الليسيه فرنسيه بالاسكندرية ، فكانت المدرسة ـ مختفية وراء شخصية أحد القراقيز ـ توجه بعض الأسئلة فى المادة العلمية إلى تلميذاتها ، وكانت التلميذات يدفعن بهذه الطريقة المشوقة والملهبة لخيالهم إلى محاولة التفاهم مع القراقوز والبحث عن إجابة أسئلته . واستخدمت هذه الوسيلة لتدريب التلميذات على المحادثة والمسائل الحسابية الشفوية وغيرها ، وهو استخدام محدود ولكنه مفيد لهذا الوسط المبتكر . ولسنا نشك فى أنه يمكن إجراء كثير من التجارب المبتكرة على القراقيز لاكتشاف إمكانياتها كوسط تعليمى وكوسط تشخيصى علاجى .

وبعد ، فإنا نأمل أن يكون فيما أوردناه من مقترحات وأمثلة للتجارب ما يمكن تطبيقه لا مع ضعاف العقول وحدهم بل مع غيرهم من الأطفال كذلك .

(١) S.R. Cohen, Visual Aids in Group Psychotherapy, in J.L. Moreno, Ed., Group Psychotherapy ; A Symposium.

أثر الشرق فى الغرب ، وأثر الغرب فى الشرق *

من زاوية التربية لإيجاد تفاهم عالمى

للدكتور سلامة حماد
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

اعلم أن التفكير فى هذا الموضوع قد ينصرف إلى أكثر من وجه من وجوه الكلام واعلم أن لكل وجه من تلك الأوجه وجاهته بل قيمته من حيث وجهة النظر التى يبدأ منها المفكر والغاية التى يبتغى الوصول اليها . فقد يكون صحيحا وسديداً أن تنظر إلى عملية التأثير والتأثر هذه بين الشرق والغرب مهما كان تعريفنا لمدلول الشرق والغرب باعتبارها من قبيل التوارث الثقافى وبحسبانها حلقات فى سلسلة التطور المستمر للحضارات الإنسانية من قبيل ماأشار اليه توينبى وهو يحاول فلسفة التاريخ وإثباتا للنظرية القائلة بأن الحضارة الإنسانية تيار متصل وإن كل حضارة تزدهر على انقاض حضارة أخرى فتأخذ منها وتضيف اليها وإنها بعد ذلك تشيخ وتهرم فتسلم مكانها وتراثها لحضارة أخرى وهكذا . ولو أخذنا بهذه النظرية لاحتجنا سجلا ضخما حافلا، لأن العلاقة بين الشرق والغرب لم تنقطع فى أى عصر من العصور مهما اختلفت هذه العلاقة ضعفا أوقوة، ومهما تنوعت أشكالها من مصادقة إلى مخاصمة، إلى أخذ غالب من مغلوب ، أو خضوع مغلوب لأثر غالب. ومعنى هذا بيان دقيق لكل البضائع الحضارية التى انتقلت تارة من الشرق إلى الغرب وتارة من الغرب إلى الشرق فى سلسلة متصلة عبر القرون . ومع تسليمنا بوجاهة هـــذا المذهب من حيث ابراز فكرة متكاملة عن الحياة الإنسانية إلا أننا نرى أنه لايفى بغرضنا اليوم ، لأنه يقوم على فكرة الحياة الإنسانية الموحدة ونحن نعالج خلافا نشب ولايزال ناشبا واصطراعا يجبرنا على أن نجد طريقا للخلاص منه عن طريق التفاهم العالمى .

---

* بحث القى فى حلقـــة الدراسات التربوية من أجل التفاهم العالمى التى عقدت فى بيروت من ٣ — ١٣ نوفمبر سنة ١٩٥٥

كما قد يكون صوابا أن ينظر إلى هذه العلاقات بين الشرق والغرب لحساب ماتخلف عنها من آثار ضارة أو نافعة من وجهة نظر الأمة الواحدة لتكوين فكرة عن ماضي علاقاتها وسعيا وراء تجييش الشعور وتعبئة الأفكار لتتخذ موقفاً بعينه من أمة أخرى أو مجموعة من الأمم مقام على التجارب السابقة أو استعدادا لمواجهة مواقف مماثلة كما سبق أو اعتزازا بفضل ومن بصنيع . وهذه اتجاهات ملاحظة فى حياة الأمم عندما تتذكر علاقاتها بالأمم الأخرى وانتقال الأثر فيما بينها وهى اتجاهات سليمة طالما كانت الحاجة قوية إلى اثارة الحماسة والتشجيع أو التحذير ولكنها جد خطيرة ان هى أسلمت الآخذين بها إلى القنوع والاستسلام للحكم التاريخى بدل السعى إلى محاولة جديدة قد تؤدى إلى نتائج غير تلك التى احتواها الماضى إيمانا بأن التاريخ يعيد نفسه ، وأن ماحدث بالأمس سيحدث غدا أن تهيأت له نفس الظروف والملابسات ثم لأن هذا الاتجاه قد يفضى إلى الغرور والاعتداد بالنفس وهما من أكبر العوائق فى سبيل فهم الأمة لنفسها من جهة وفهمها لغيرها من جهة أخرى — وكذلك قد ينتج عن هذا الاتجاه الميل إلى إلقاء التبعة فيما يصيب الأمة من فشل على غيرها من الأمم والتهرب بذلك من مواجهة المواقف الحاضرة بتفكير وحزم ومضاء عزيمة .

ولعل هذه الظاهرة بارزة كل البروز فى حياة أممنا الشرقية العربية فالاعتزاز بالماضى المجيد ، والتحدث بما كان لنا على أوربا من افضال على رغم مافيه من اعتزاز بهذه القومية العربية وإعجاب بماضيها التاريخى ، غالبا مايتحول إلى مخدر قوى يقعدنا عن أن نبنى لأنفسنا حاضراً جديراً بماضينا — كما أن التحدث عن الأحن والمآسى التى أصابتنا على يد الغرب رغم مافيه من أثارة الانتباه والحذر، قد يسلم إلى القنوع بالبكاء والعويل وإنزال اللعنة على رؤوس العادين دون العمل على الخلاص من تلك المساوىء بالعمل الصادق والمثابرة والجهاد .

والوجه الثالث الذى قد ينصرف اليه التفكير فى هذا الموضوع هو معالجة هذه الآثار المتبادلة لامن حيث بيانها عدداً أو لاتخاذها سبيلا إلى تكوين أفكار جامدة تسد الطريق من وجه التفكير الحر الطليق بل بالكشف عن أنواع الاتجاهات العقلية والنفسية والاجتماعية التى تخلفت عنها و إرجاع هذه الآثار إلى أسبابها الأولى لتفهم فهما صحيحا فى ضوء الظروف التى اكتنفت وقوعها والعمل على التخلص من كل ضار من هذه الاتجاهات وكل معوق للنمو العقلى والنفسى والإجتماعى، ذلك النمو الذى هو

الأساس الصحيح للتفاهم داخل الأمة الواحدة وبين أمة وأمم . ومعنى هذا لو استعرنا بعض مصطلحات علم النفس تعريض أنفسنا لعملية تحليل نفسي لنتخلص من سائر العلل والمركبات وأنواع المخاوف المختلفة والتحرك نحو الصحة في كل ناحية من تلك النواحي الثلاثة على أن يكون هـــذا العمل غير قاصر على الشرق وحده فالعالم كله يعاني هذه العلل .

ولو ناقشنا هذه الأوجه في ضوء الموضوع الذي نحن بصدده في هذا المؤتمر وهو التربية من أجل تفاهم عالمي ، لوجدنا أن الوجه الثالث هو أجدرها بالاتباع وأحقها بالأخذ بغير غض من قيمة الوجهين السابقين بل باستخدامهما كالمادة الخام التي يمكن تشكيلها وتصويرها في ضوء هـذا الغرض الجديد لأن التفاهم العالمي على النحو الذي نريد أمر جديد في تاريخ العالم ناتج عن الخوف من الاستمرار في سياسة الفصل في القضايا العالمية والاختلاف بين الأمم عن طريق العنف وهو الأسلوب الذي عرفه العالم حتى اليوم . والذي لا زال يخشى أن يكون هو الأسلوب المتبع اليوم وغدا ما دام في العالم أمثلة قائمة للعدوان والاغتصاب والتسلط على النحو الذي نشاهده من طغيان القوي على الضعيف ، وتغليب الأثرة والجشع على القيم الإنسانيـة الفاضلة من عدالة وتسامح واعتراف بالخطأ واستعـــداد للتراجع وإصلاح الخطأ . إن نسيان الماضي والتسامح عبارات جوفاء بل مؤذية ما دامت لا تقوم على أمثلة عملية محسوسـة وكيف أستمع إلى دعاء العفو والتسامح وأنا ضحيـة القسوة والجور وكيف أعمل للتفاهم والعالم ممثلا في دوله الكبرى يصم أذنيه عن الشكوى ويساند المعتدين والغاصبين ويمكن لأولئك الذين شردوا قوما آمنين من ديارهم على نحو لم يسبق حتى في أشد عصور التاريخ همجية . إن التفاهم العالمي ليس إلا قيمة خلقية والقيم الخلقيـــة لا تكتسب بالوعظ والنصح والدعاية بل بالممارسة . إنها كالعملة لا تخدم إلا إذا كانت متداولة ومعترفا بها ، ومن أولى بضرب الأمثال على العـدل إلا من جافى العدل وعلى التفاهم إلا من أبى التفاهم وعلى المساواة إلا من اغتصب .

ولتطبيق وجهة النظر هذه على الآثار المتبادلة بين الشرق والغرب يحسن أن نقف على نقطة تاريخية تـكون الصق بحياتنا الحاضرة وتـكون هذه الاتصالات قد بدأت عندها تتخذ وجهة أو وجهات جديدة وتبلغ درجة من القوة وعمق التأثير ما يحس

أثره فى تشكيل اتجاهاتنا الحاضرة إما بعداً أو قربا من فكرة التفاهم العالمى .

ونحن إذا استعرضنا تاريخ الاتصال بين الشرق والغرب لوجدنا رغم أنها لم تنقطع فى يوم من الأيام إلا أنها وصلت إلى حالة تجمد منذ التقى هذا الشرق الذى نعيش فيه مع الغرب على ساحات القتال فى الحروب الصليبية. وأن نهاية تلك الحروب كانت بمثابة الوصول إلى تفاهم من نوع غير إرادى على قبول الحالة الراهنة وانصراف كل إلى مزاولة حياته بمعزل عن الآخر أو على الأقل دون أخذ ذى بال من الآخر. ذلك لأن تلك الحروب كشفت عن شبه التساوى بين الطرفين والتشابه فى طرق التفكير ووسائل القتال ولم يكن هناك رجحان ظاهر لحضارة على أخرى يدعو واحدة إلا أن تتأثر بالأخرى تأثراً جوهرياً .

وظل الحال على ذلك ، كل ينظر إلى الآخر ولا يرى عنده ما هو جدير بالأخذ وكل مقتنع بما عنده معتز به إلا أن كانت السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر والسنوات الأولى من القرن التاسع عشر عند ما حدث لقاء دموى آخر بين الشرق والغرب فى تلك المنطقة الحساسة من الشرق التى تعتبر بمثابة الباب فكان هذا اللقاء هزة عنيفة زعزعت فهم الشرق للغرب وغيرت من تقديره لقوته فلم يعد الغرب ذلك الخصم الذى يمكن مناجزته والتغلب عليه ولم يعد ذلك الغرب يحارب بنفس السلاح الذى يحارب به الشرق ولا يتبع خططاً كتلك التى يتبعها الشرق فى حروبه ولم تعد النفوس والتجهيزات التى تعتمد عليها جيوشه من نوع معروف أو له مثيل فى الشرق .

وكان الذهول الذى صاحب هذا الهول كما صوره الشيخ عبد الرحمن الجبرتى فى تقويمه لأحداث تلك الأيام قصوراً عن إدراك حقيقة الأمر إدراكا واضحاً فعزيت هزائم الشرق إلى أسباب خرافية غير صادرة عن إدراك أو فهم وفات القوم أن الغرب قد تطور تطوراً خطيراً فى تلك القرون التى وصلت بين الحروب الصليبية وبين الغزو الفرنسى لمصر وأن أوربا التى حاربت الشرق أمة مسيحية فى الحروب الصليبية قد تفاعلت مع نفسها تفاعلا خطيراً تفاعلت أجناساً وتفاعلت ثقافات وتفاعلت سياسات فتم الاختلاط بين أجناسها على نحو أضفى على نتاج هذا الاختلاط الصفات الحسنة لكل جنس، وتم الاختلاط والاندماج الثقافى على نحو زاد الثقافة الأوروبية خصوبة وقوة وعمقا بما انصب على الآثار اليونانية واللاتينية من فكر جرمانى .

ثم ان هذه الأمم الجرمانية أحدثت أثراً غير خاف فى الديانة المسيحية وخرجت

بهـا من نطاق التقليد والاتباع إلى نوع من الحرية الفكرية كان من أثرها حركة الإصلاح الديني . ثم ان الحيـاة السياسية الأوروبية هى الأخرى تطورت نتيجة لعوامل اقتصادية ولزوال أو ضعف نظام الاقطاع نتيجة مباشرة للحروب الصليبية . وكان من أثر ذلك انفساح ميدان الاجتهـاد الاقتصادى ونشوء الطبقة المتوسطة التى تعتمد على التجارة والصناعة ، وصحب ذلك ازدهار المدنية الأوروبية وساعد انتشار الأمن على تكدس رؤوس الأموال فى أيدى تلك الطبقة وابتداء الرأسمالية الأوروبية التى ترمى إلى استغلال هذه الأموال خارج حدود بلادها عن طريق القيام بمشروعات ومغامرات تجاريه فى الشرق ، وبهذا بدأت الخطوة الأولى فى حركة الاستعمار تجارة واستدانه واستقضاء حقوق مبالغ فيها ومستغل فيها سذاجة المتعاملين ثم قوى عسكرية ترسل لتأمين هؤلاء التجار فتقيم وتحتـل كان هذا هو الغرب الذى التقى بالشرق فى تلك السنوات الحافلة على رأسه فرنسا تلك الأمة التى خرجت من بوتقة الثورة تتغنى بالحرية والأخاء والمسـاواة ثم لتتحول بعـد ذلك إلى دولة بدأت سياسة استعمارية صارمة فتنسى ما نادت به .

وكان الشرق الذى التقى بهذا الغرب لقاء لم يسع إليه ولم يرحب به على النقيض من ذلك تماما جماعة مستقرة مقسمة على أساس طائفى من حيث الدين أو المهنة أو مكان الإقامة فلم يكن الرجل مصرياً أو شامياً وإنما كان مسلماً أو نصرانياً أو زارعا أو تاجراً أو دمشقياً أو مصرياً لا يدين بالولاء إلا للدائرة الضيقة التى تحتويه ولا يدرك مفهوم القومية ولا تربطه بالطوائف الأخـرى التى تجاوره روابط وطنية من أى نوع ، جماعة اضطربت حياتها الاقتصادية نتيجة لتحول طرق التجارة وهذا بدوره من نتائج الاستعمار الأوروبى والتزمت حـدوداً وأساليب موروثة جامدة لا تتغير ولا تنتظر التغيير — وهكذا يبدو الفرق بين جماعتين إحداهما فى تطور مستمر وتغير منطلقة الأبصار إلى الغزو والاستعمار تتقبل المواقف الجديدة فتصطنع لها حلولا جديدة، والثانية ثابتة جامدة ترى أن كل تفسير بدعة والبدعة غير مستحبة وتسير على نمط متوارث فاذا ما واجهت موقفاً جديداً لم تدركه ولم تحدث له حلا . وكان من طبيعة الأمور عندما تصادمت هاتان الجماعتان أن تصير الغلبة إلى الغرب وأن ترجح كفته فى القوى المادية وأن تتزلزل نتيجة ذلك أركان الحياة الشرقية وأن تحل بها الحيرة والذهول على النحو الذى صوره الشيخ عبـد الرحمن الجبرتى كما أشرنا . على أن الموقف وخطورته وامكان الإفادة منـه لم يفت طائفة من المغلوبين

فنظروا لهذه القوة الجديدة نظرة المأخوذ بها المعتبر بفائدتها ورأوا فيها سبيل الخلاص من المأزق الذى حل بهم وذلك باصطناع نفس الأسباب ومحاربة العدو بنفس سلاحه على أن هذه الطائفة كانت قلة أما غالبية الناس فلم يكونوا على هذه الدرجة من الفطنة أو كانوا من التأثر بتقاليدهم بحيث يستحيل عليهم التسليم بالأمر الواقع فالتمسوا المهرب بالرجوع إلى الماضى حتى صح لتوينبى المؤرخ الانجليزى أن يعقد مشابهة بين هذا الموقف وموقف اليهود من الحضارة الرومانية وانقسامهم شيعتين إحداهما تلتمس النجاة بالرجوع إلى تقاليد الحياة اليهودية الأولى والتزامها التزاما متزمتاً والأخرى تأخذ بأسلوب الحياة الرومانية أخذاً كاملا .

ومن الحق أن مثل هذا تم فى نطاق هذا الالتقاء بين الشرق والغرب فكان هناك من أخذ بحياة الغرب ونظمه إعجاباً بها وبغية الإفادة منها فاستحدث نظما إدارية وتعليمية على الطراز الأوروبى مثل محمد على فى مصر والسلطان محمود فى تركيا وتبعهم فى هذا المشرب أقرب الناس صلة بالحاكم والحكومة كما كان هناك من التمس الخلاص بالعودة إلى الماضى وكان هؤلاء هم غالبية الشعب ، على أن هذا الانقسام أزاء الأخذ بالأساليب الغربية أو الانصراف عنها تعدى نطاق الأمة الواحدة إلى نطاق مجموعة من الأمم فكان منها من أخذ بالكثير من هذه الأساليب ومنها من أخذ القليل ومنها ما لم يأخذ إطلاقا يساعدهم على ذلك اعتصامه وراء عقبات جغرافية من جبل أو صحراء يجعل وصول الأثر الأوروبى إليهم صعباً ونادراً أو كان من الفقر الاقتصادي بحيث لا يغرى المستعمر بالحلة عليه واحتلاله ثم تعدى هذا التقسيم هاتين الدائرتين إلى النطاق الطبقى فكان من الأمة الواحدة طبقات تأثرت على درجات متفاوتة بالأساليب الغربية حسب قرب الطبقة أو بعدها من مركز التأثر وهو الحكومة وعلى حسب قدراتها الاقتصادية كان هناك مثل هذا التقسيم داخل الفرد الواحد فهو يأخذ من الحياة الغربية أشياء ولا يأخذ أشياء حسب قوة تغلغل هذه الآثار فيه . وأول ما يؤخذ عادة هو المظهر الخارجي للحياة الغربية من ملبس ولغة أما المبادىء التى تكمن وراء هذا المظهر فمن الطبيعى أن تكون آخر ما يصل إليه مثال ذلك الاتجاهات التى تمس الحياة الشخصية من علاقات بين الجنسين إلى غير ذلك .

ونتج عن هذا أمور وتغييرات فى المجتمع الشرقى لم تكن هينة ولم تكن رقيقه لانها لم تكن نتيجة التطور بل كانت نتيجة ذهاب الجذور التى كانت تربط هذا المجتمع بماضيه وذهاب القواعد التى كانت ترسو عليها حياته ثم عدم حلول الآثار الأوروبية بدرجة منظمة ولا متساويه

عرضا ولا عمقاً لتملا الفراغ الذى أحدثه التخلخل فى كيان هذا المجتمع وهذا بدوره جعل مايؤخذ من أساليب الغرب هو المظهر الخارجى فقط فكان أول تعليم أقيم على النظام الأوروبى هو ألصقه بحاجات الحاكم إلى جيش قوى سعيا إلى توطيد مركزه فى البلاد التى يحكمها ولأجل الوقوف فى وجه المطامع الغربية وقس على هذا بقية ما استورد من نظم حكم وإدارة .

وبهذا تم هذا الاختلاط والتفاوت بين الأمم الشرقية كمجموعه . وفى داخل الأمة الواحدة ، بل فى داخل الفرد الواحد مظهر ذلك ما نلاحظه فى أممنا الشرقية من إضطراب فى الأذواق وأنواع السلوك ، كل ذلك لأن مصدر الأحكام فى القضايا العامة والخاصة قد تغير أو تعدد ، فالمرء يلتمس حكما فى موضوع فلا يدرى أيفصل فيه حسب تقاليده القديمة أو يقضى فيه بما وفد عليه من مبادىء جديدة والذى يسير فى مدينة شرقية لاتخفى عليه هذه الحقيقة ، فالمبانى الحديثة ذات الطراز الأوربى أو الأمريكى تقوم حينا إلى جنب مع المبانى العتيقة ذات الطابع الأصيل . والسيارات تنهب الشوارع الضيقة تزاحمها مواكب الدواب ثم الأزياء ، فهذا أوربى الملبس، وهذا نصف أوربى وثالث شرقى خالص ، ثم لغة الحديث أيضا أصابها مثل هذا الاضطراب فمن متشدق بلغة أوربية لايكاد يدير لسانه بغـيرها ، ومن مزركش للغته الأصلية بعبارات وتراكيب مستقاة من لغة أوروبية إلى ثالث لايلهج إلا بلغته القومية إلى غير ذلك من الكثير من نواحى التفاوت والاختلاف .

وليت هذا الأخذ بالأساليب الغربية فى المستويات التى أشرنا إليها كان نتيجة الدرس والاقتناع ، ويا ليته كان متدرجاً ويا ليته لم يتم على سبيل الغصب ولم تسبقه وتصاحبه وتلاحقه موجات من عدوان الغرب ، فإن هذا لم يكن ليحدث أثراً سيئاً ولكن الظروف كلها كانت بحيث تجعل دخول الأثر الأوربى قسراً أو متيسراً أو مبغوضاً وكريهاً . فى هذا الجو الرهيب إذن وتحت سطو المستعمر والمستعبد والمستغل من أمم الغرب ، كان دخول هذه الآثار فكانت تؤخذ على مضض وتؤخذ بدون عناية أو درس وتؤخذ انتظاراً للوقت الذى تلفظ فيه غير مأسوف عليها . ونتيجة لهذا تكونت عدة اتجاهات وظواهر نجملها فيما يلى :

أولا — تكونت اتجاهات من الريبة والتوجس والخوف من الغرب نتيجة التجربة المريرة التى اكتنفت العلاقات منذ بدأت فى أوائل القرن التاسع عشر .

ثانياً — الاحساس بالحاجة إلى الاسراع اسراعا غير طبيعى فى استعارة نظم الحياة الغربية وتطبيقها دون تعديل يجعلها تصطلح مع التقاليد الشرقية ودون النظر إلى مبلغ الحاجة إليها ، وعما إذا كان من الممكن الاستعاضة عنها بنظم أصيلة بعد تطويرها لتناسب حاجات الزمن . كل ذلك للظهور أمام الغرب المتحفز بالنقد بمظهر التقدم والارتقاء مثل ذلك ماتم من حركات التجديد على يد الخديوى اسماعيل فى مصر فقد كان غرضه أن يبدو أمام أوربا حاكما متنوراً فيأمن بذلك تجريح الغرب ويطمئن إلى حسن معاملتهم ثم ليحرز ثقة المصارف الأجنبية فيسهل له الاقتراض لينفق على مشاريعه الخيالية بعضها وأكثرها على لهوه وترفه وملذاته .

ثالثاً — تأكيد مركب النقص الذى أصيبت به البلاد الشرقية بعد تلك الضربية المدوخة على يد الغرب . وشعور تلك الأمم إزاء تقدم الغرب السريع وازدياد سطوته بالعجز عن مقاومته وملاحقته فى مضمار التقدم المادى خاصة إذا كان الغرب نفسه يعمل على تأكيد هذا الشعور بالكيد للشرق واحداث الفرقة بين صفوفه واستنزاف موارد الثروة فيه بالاستغلال والاحتكار غير المشروع واضعاف قيمه الروحية باغراقه بالقيم المادية الرخيصة التى جربها الغرب حينا ثم قذف بها إلى الشرق لتكون معولا من معاول الهدم، كل هذا من شأنه أن يشيع روح اليأس والقنوط فى الشرق وتتجه به إلى استسلام اليائس .

رابعاً — ظهور اتجاه نحو الاعتزاز بالماضى والفرار إليه واللوذ به نجاة من حاضر مظلم ومستقبل مشكوك فيه . من قبيل ذلك الحركات الرجعية التى تنادى بالعودة إلى الماضى وقفل الباب فى وجه هذه التيارات العاتية يساعد ذلك الشعور بفشل الحياة الشرقية عندما أصابتها حمى تقليد الحياة الغربية وكرها لأساليب هذه الحياة لارتباطها بأقوام ساموا البلاد الشرقية العذاب ، ورغم مافى هذا الاتجاه من طبيعية إلا أنه ينسى أن الماضى المجيد لم يكن مجيداً إلا لأنه تفاهم مع ظروفه الزمانية والمكانية تفاهما صحيحا ، وأن المطلوب اليوم هو العودة إلى التفاهم مع الظروف الحادثة بنفس السلامة والقوة التى كانت لماضى هذه الحضارة .

خامساً — ظاهرة الاضطراب والتخبط الثقافى الذى يجعل الحياة الشرقية لا لون لها ولا طعم ولا اصالة ، ويجعل الثقافة المتداولة كالنبات الذى اجتث من فوق الأرض ما له من قرار محرومة أسباب النمو بعيدة عن الاصالة قصيرة فى نواحى الإبداع

والخلق ويجعلها فى أحسن حالاتها تعيش كلا على الثقافة الغربية تحيا بالمحاكاة والتقليد دون أن يكون لها طابع خاص تتميز به ويجعلها إلى جانب ذلك ضعيفة الاقناع غير موفية بالحاجات الطبيعية للناس فى النواحي الثقافية ، ودليل ذلك ما نلاحظ اجمالا فى تلاميذ المدارس والطلاب فى الجامعات ، بل وبعض المتخرجين من عزوف عن العلم وعدم الرغبة فى التحصيل أو التوفر على البحث ، وهذا مسؤول أيضا عن عدم نمو الشعور بالولاء للمدرسة وهى الخطوة الأولى فى نمو الولاء للقومية الوطنية والعالمية .

سادساً — عدم وجود وحدة فكرية وتماسك اجتماعى يجعلان للأمم الشرقية قواما وسمتا ، فهى خائفة مضطربة قلقة مترددة منقسمة أشياعا .

سابعاً — تقلب وجهات النظر وعدم ثباتها والتغيير بين السياسات تغييراً مفاجئاً وغير منطقى وأوضح ما تكون هذه المظاهرة فى تغيير سياسات التعليم بغير دراسة وبغير اعطاء فرصة كافية للتجريب .

ثامنا — التقلب فى الأحكام نظراً لعدم وجود سلطة محترمة تلجأ إليها هذه الأمم والجماعات أو الأفراد للفصل فى مواضيع الحياة وهذا وصم سلوكنا أمام العالم بالخفة والطيش والتهور وجعل ردود أفعالنا مثاراً للسخرية والتشهير . وهذا أفاد منه الغرب فى تشويه سمعة الشرق .

وهذا من شأنه أن يقوى روح الفشل ويصرفنا عن العمل الجدى .

تاسعا — عدم وجود جبهة متحدة فكرية أو سياسية بين أمم الشرق تواجه بها علاقاتها بالغرب ، وهذا سهل على الغرب افتراس الأمم الشرقية واحدة بعد الأخرى ثم سهل عليه غمرها ببضائع ثقافية غثة فيها المزيد من العلة .

عاشراً — تقسم الشرق من الناحية الإجتماعية تقسيما غير طبيعى فهنالك تفاوت فظيع بين الطبقات مما جعل كل أمة أمما مختلفة وحتى ليكاد كل فرد أن يكون أمة فى ذاته ونتيجة ذلك انعدام الشعور بالإنتماء وفقدان المسئولية الإجتماعية وضعف روح الولاء للوطن الصغير والوطن الكبير على السواء .

هذه بعض الآثار التى أصابت الشرق وهى جميعا لا تتجه إلى التفاهم مع الغرب

بل إلى العزوف عنه وكيف يتفاهم مع الغير من عجز عن فهم نفسه وأن الخلاص من هذه الحالة وتحقيق فكرة التفاهم العالمى يضع على عاتق الشرق والغـــرب واجبات فعلى الشرق :

أولا ـــ أن يهتم بنفسه وأن يحدد اتجاهاته وسلوكه لا تحت ضغط الغرب أو فتونا بأساليبه، بل فى ضوء حاجاته وعلى هدى تقاليده وأن يسبق كل عمل بالدرس والإعداد وحساب دقيق للنتائج لا على المدى القصـــير فحسب بل على المدى الطويل أيضا .

ثانيا ـــ أن يعيد النظر والتقويم لكل أركان حضارته فى ضوء قيامها بوظيفة محددة وليلائم بينها وبين عالم جديد متغير متشابك المصالح متصل الأجزاء .

ثالثا ـــ أن يحتفظ بقيمه الروحية ومثله العليا الخلقية باعتبار هذه من أخص خصائص الحضارة الشرقية مهد الديانات جميعا حتى يكون للشرق رسالة روحية تحد من طغيان المادة وتحول دون الإنسانية والتردى فى النظرة المادية الضيقة ويكفى أن بعض علماء الغرب يرون فى هذه القيم الروحية الملاذ الأخير للعالم والمنقذ للإنسانية فلنكن إذن أمناء عليها عاملين بها .

رابعا ـــ لما كان هذا العـالم يسير نحو تكتلات اقتصادية وثقافية وسياسية تتعدى حدود الوطن الإقليمى الواحد فواجب هذا الشرق أن يوثق العلاقات بين أجزائه وذلك بتقوية الروابط الثقافية والوصول بذلك إلى تفاهم تام بين كل مجموعة من الأمم تربط ما بينها ثقافة مشتركة ليكون من هذا الترابط قوة تنجى من الحيرة والخلط .

خامسا ـ يجب أن تسير المصالح الإقتصادية لكل مجموعة من هذه الأمم على طريق التكميل لا عن طريق التكرار فيكون هناك تخصص بعض البقاع لأنواع من المحاصيل الزراعية تجود فيها أو صناعات تساعـــد الظروف على قيامها والنهضة بها نهضة تجعل كل مجموعة وحدة اقتصادية متماسكة ويكون لها وزنها فى ميدان الاقتصاد العالمى .

سادسا ـــ أن تكون هناك جهود متعاونة متكاملة فى ميدان التربية والتعليم فى جميع المستويات من ابتدائى وثانوى وجامعى بغية رفع المستوى الثقافى لكل مجموعة

وعلى أن ترتكز هذه الدرجات التعليمية على أساس موحد من التعليم العام حتى لا يتعرض الناشئون فى سن مبكرة إلى صراع ثقافى تضيع فيه ذاتيتهم وحتى لا يكون هذا التضارب الثقافى الذى أشرنا والذى فيه بعض أسباب التعرض لثقافات مختلفة قبل أن يتكون أساس واق من الثقافة القومية الأصيلة .

سابعا ـ الإنسان عدو ما جهل ومن مسببات عدم التفاهم هو جهل الإنسان بمن يتعامل معه والشرق ولا سيما الشرق العربى الذى هو محور حديثنا قليل التعريف بنفسه ضنين بالمساعدة على الساعى للتعرف عليه والواجب تبسيط اللغة العربية كتابة ونحواً وطرق تعليم حتى يشجع ذلك الراغبين من الغربيين على تعلم هذه اللغة واستقصاء المعلومات عن الحياة العربية من مصادرها الأصيلة كذلك ينبغى التوسع فى النشر بكافة وسائله للتعريف بهذا الوطن العربى وتزويد الطالبين بالمعلومات الصحيحة التى لا تنحو منحى الاعتزاز أو نحو الاعتذار بل نحو الاعتزاز بما فى الوطن العربى وما فى أساليب حياته من سداد وقوة . إن المعلومات التى يرويها الغرب عنا مزيفة والقصد منها تشويه سمعتنا والحط من قيمتنا حتى نستسلم لسلطان الغرب ونخضع لنفوذه وأننا نخسر كثيراً فى الميدان الدولى لعدم التعريف بنواحى حياتنا فيجب ملافاة هذا النقص .

هذا عن الشرق ، أما واجب الغرب فهو أثقل وأضخم وأدعى إلى البذل والتضحية وانكار الذات ورياضة النفس على العدل ، وعلى الأخذ بالقيم الإنسانية بعد طول مجافاته لها . أن على الغرب أن يتحرك من وجهة النظر إلى هذا الشرق كمتاع يقتسم ويوزع وينهب ويسلب . آن الأوان أن يعدل الغرب من سلوكه وإلا فهو غير جاد فى دعوى التفاهم هذه . لقد أغتصب فليرجع مااغتصب ، لقد ظلم فليرجع إلى الحق . لقد أفسد فليصلح . لقد اتبع سياسة التفريق لاضعاف المقاومة فليعدل عن هذا ليتحرر من فكرة الاستعمار التى سادت عقله وأعمت قلبه وأصمت أذنيه وليعلم أن كان جاداً فى دعواه ، أن العالم أصبح كتلة واحدة وأن ضعف أى جزء من أجزائه كفيل باحداث خلل فى بنيانه جميعا . لقد أخذ الغرب ولا زال أخذا بقومية متطرفة مغالية فليتحرك نحو العالمية نتحرك معه ولن يكون ذلك إلا بارجاع الحقوق إلى أصحابها .

يجب على الغرب ألا ينظر إلى الشرق كقاصر يستحق عليه الوصاية والقوامة ولينصرف عما يرر به هذه النظرة من واجب الرجل الأبيض ، وغير ذلك وليؤمن

بالمساواة واحترام حقوق الغير وليسلم تسليما مخلصا بحق هذا الشرق فى تقرير مصيره وهذا معناه تطبيق مبادىء الديمقراطية على المعاملات الخارجية كما تطبق داخل بلاده .

كذلك يجب أن ينصرف الغرب عن تصوير الحياة الشرقية ذلك التصوير السخيف الذى تعج به كتبه والذى بث فى نفوس القارئين السخرية من هذا الشرق ، ويجب أن يعمل الغرب على دراسة الحياة الشرقية دراسة عادلة ، والا ينشر عنه الا ما هو صحيح عادل .

كذلك يجب أن نخضع كتب التاريخ والجغرافية إلى مراجعة دقيقة لتنقيتها من المعلومات الزائفة أو التى تأثرت بنزعات القومية المتطرفة وعرض العلاقات بين الشرق والغرب عرضا موضوعيا تحليلياً والإشارة إلى أن طريق التفاهم والسلام هو فى الاعتراف بما ارتكب الغرب من أخطاء وخلوص النية إلى تصحيح هذه الأخطاء .

كذلك يجب إعادة إقامة العلاقات الإقتصادية بين الشرق والغرب على أساس المصلحة العالمية لا على أساس المصلحة القومية والإستقلال . إن الحروب كلها قامت على أسباب اقتصادية وان كانت تتخذ مبرراتها من نشر فكرة أو دين فليصحح الغرب الميزان الإقتصادى بينه وبين الشرق .

إن الغرب يحتاج الشرق ففى الشرق ذخيرة روحية عظيمة وفى الغرب فراغ أو ما يقرب من الفراغ وعلى هذا فليأت الغرب يلتمس هذه القوى الروحية لتصلح بها حياته وحياة العالم جميعاً .

هذا يا سادة عرض سريع لتبادل الأثر بين الشرق والغرب وأنى إن اعتذرت عن شيء فعن عدم وفاء الموضوع حقه ولكن حسبى إن نبشت الأرض تاركا لغيرى وللمجهود المتعاون تغويص هذه الأفكار حتى نصل جميعاً شرقا وغرباً إلى إنشاء قواعد صحيحة للتفاهم العالمى .

التربية بين القومية والعالمية *

للدكتور محمد الهادى عفيفى
المدرس بكلية المعلمين — بالقاهرة

يتضح من المقال السابق أن التفسير الاجتماعى للتربية لا يتفق مع بعض الآراء التى تنادى بإمكان تربية الناشئين على أن يكونوا عالميين أولا وقبل كل شيء .

فهو لايتفق مع أنصار الشعوبية الذين يؤكدون أن الهدف الأول من التربية خلق عقلية عالمية أولا وقبل كل شيء دون الاهتمام بالولاء لقومية معينة لأن فى ذلك تضييقاً لمعنى التربية وتحديداً لوظيفتها .

وهو لايتفق مع المتطرفين من زعماء التربية الذين يعتقدون أن هدف التربية إنما هو تنمية فردية الطفل إلى أقصى حد وأن أية محاولة لربط حياته بنوع معين من الحياة القومية تعتبر فرضاً على شخصيته وتعطيلا لنموه .

وهو لايتفق أيضاً مع رأى زعماء التربية فى بعض الدول الديموقراطية الذين يقصرون وظيفة التربية على تعليم الطفل طرق التفكير الصحيحة دون الاهتمام بالمواد التى يجب أن تعلم ، ويعتقدون أن الطفل الذى يتعود طريقة التفكير السليمة يمكنه بعد ذلك اختيار نوع الحياة التى يرتضيها .

وهو لايتفق أخيراً مع رأى هؤلاء الذين يعتقدون أن فكرة القومية أو الوطنية إنما هى فكرة خيالية استغلالية ، اخترعها بعض الساسة للتحكم فى مصائر الناس وفى مشاعرهم . ووظيفة المدرسة عندئذ تقتصر على تلقين الناشئين المبادىء التى تجعل منهم أعضاء فى طبقة العمال العالمية ، وذلك لخلق مجتمع عمالى عالمى لايؤمن بالحدود القومية .

---

* الجزء الثانى من البحث الذى ألقى فى مؤتمر التربية للتفاهم العالمى الذى انعقد بمقر اليونسكو ببيروت من ٣ — ١٣ نوفمبر سنة ١٩٥٥ .

والواقع أن مشكلة التربية فى القوميات المختلفة لا تدور حول حقها فى خلق مواطنين مخلصين لمبادئها أو لعناصر ثقافتها ، فهذا حق تؤكده الحقائق الاجتماعية كما رأينا ، إنما تدور هذه المشكلة حول نوع المواطنين فى كل مجتمع ، ومعنى ذلك تحديد نوع الاتجاهات العقلية والعاطفية والقومية التى يكونها المواطنون فى كل مجتمع نحو قوميتهم من ناحية ونحو العالم الأكبر من ناحية أخرى ، فإن الطرق التربوية تستطيع أن توجه الناشئين بحيث تتسع قوميتهم لتشمل تقدير العالم الأكبر بما فيه من اختلافات ثقافية وبذلك يمكن للمدارس فى القوميات المختلفة أن تجعل من الأطفال الناشئين قوميين — عالميين .

ومن ذلك نرى أن مسؤولية التربية — اليوم — تشمل تخطيط برامج مدرسية تربط بين طرق الحياة وطرق التفكير فى المجتمعات الإنسانية وبين مطالبها العالمية ومشاكل العالم الأكبر . كما أن هذه البرامج يجب أن ترتبط بالبرامج السياسية والاقتصادية والثقافية التى تهدف إلى تحقيق تعاون عالمى ، ومجتمع عالمى عن طريق توسيع معانى القومية ، والمصالح المشتركة وعناصر الولاء . وبعبارة أخرى فإن الطريق لنظام عالمى ولأمن دولى يجب أن يقوم على أساس توجيه الثقافات القومية والاقليمية — هذه الثقافات التى صنعها التاريخ والتى شكلتها الظروف الاقتصادية والاجتماعية فى كل بيئة .

دور التربية فى تغيير الاتجاهات وتحقيق التفاهم العالمى

يبدو أن تحقيق التفاهم العالمى لا يأتى عن طريق فرض هذه الفكرة على عقول المواطنين فى مختلف القوميات ذلك لأن التفاهم العالمى يعتبر فكرة اجتماعية سياسية يتطلب قبولها تغييراً فى اتجاهات الناس وفى نظرتهم إلى الأمور . ولما كانت التربية تتضمن تغيير سلوك الأفراد وتوجيه هذا التغيير نحو أهداف معينة فإنه من الواضح أن التربية هى السبيل السليم لتوجيه اتجاهات الناس فى جميع القوميات — نحو التفاهم العالمى والأمن السياسى والاقتصادى .

وعملية تغيير الاتجاهات من الأمور التى يشترك فيها المنزل مع المدرسة منذ المراحل الأولى للطفل ، فمن الثابت أن ما نتعلمه من آبائنا ومدرسينا فى المراحل الأولى من حياتنا ، يبقى معنا إلى حد كبير فى المراحل التالية من نمونا ، وقد أثبتت الأبحاث التجريبية ظهور علاقة إيجابية قوية بين اتجاهات الآباء ، وما يكونه أبناؤهم من

اتجاهات ، كما ثبت أيضا وجود مثل هذه العلاقة بين الأطفال ومدرسيهم وإن كانت هذه العلاقة الأخيرة تزداد وتقوى بازدياد نمو الأطفال وبازدياد رغبتهم فى الاستقلال عن الأسرة فى مراحل الدراسة المتقدمة .

وقد يحدث انتقال الاتجاهات بطريقة مباشرة ، ومثل ذلك تأثر الطفل بما يعبر عنه والديه أو مدرسوه من عبارات تتضمن تفضيلا لنوع معين من النظام أو لأشخاص معينين . على أن تأثر الأطفال والشباب بعناصر بيئتهم وبما يسود هذه البيئة من تيارات أو أفكار لا يقل إطلاقا عن تأثرهم بالطرق المباشرة، وهذا ما يؤكد ضرورة تهيئة الظروف المدرسية والظروف البيئية التى تساعد الناشئين على تكوين اتجاهات سليمة نحو قوميتهم من ناحية ونحو العالمية من ناحية أخرى .

ومن الاتجاهات اللازمة لقيام التفاهم العالمى والتى يجب على المدارس تنميتها :

— تفهم وتقدير واحترام شعوب البلاد المختلفة والديانات المختلفة والأجناس المختلفة .

— الثقة فى الحقوق الإنسانية وحريات الشعوب .

— الثقة فى الإخاء الإنسانى وضرورة توفير الرخاء الاقتصادى للجميع .

— التعاون مع الشعوب المختلفة فى البلاد المختلفة .

— الاشتراك الفعلى فى تأييد الهيئات العالمية العادلة .

— الدفاع عن الوطن وحماية الأوطان الأخرى ضد أى اعتداء أو استغلال .

— الرغبة فى تحمل المسئولية وتفهم الحرية المضبوطة الموجهة نحو غايات إنسانية .

— تقدير نتائج نشاط الدول المختلفة فى ضوء الحقائق العلمية .

ويمكن لمنهج المدرسة تشجيع هذه الاتجاهات فى سلوك الناشئين بتوفير العناصر الآتية :

المعرفة الصحيحة : التى توفرها علوم التاريخ والجغرافية ، والاقتصاد والعلوم السياسية والاجتماعية وعلم النفس ، وعلم الأجناس ، فالمعلومات التاريخية تعتبر أساساً لفهم تطور الإنتاج البشرى ، وجهود الإنسان فى المحافظة على أمن عام وانتاج وفير

فى عالم متشابك الأطراف ، كما أن التاريخ يكشف عن مقدار تفاعل الثقافات ببعضها واقتباسها من بعضها . وقد تقضى دراسة علم الأجناس على خرافة الامتياز العنصرى ، كما أن الجغرافية تبين توزيع الثروة والسكان على أجزاء العالم وعلاقة الإنسان بالبيئة وضرورة إيجاد توازن بين الثروة العامة وعدد السكان ، ودراسة الاقتصاد قد تشير إلى ضرورة تنظيم اشتراكى ديموقراطى بين الدول يمنع الاستغلال والاحتكار من جانب أية دولة من الدول . وعلم النفس وعلم الاجتماع يساعد الإنسان على فهم سلوكه وسلوك الآخرين ، وطريقة تكوين الرأى العام فى البلاد المختلفة ، ودراسة هذه العلوم المختلفة بطرق علمية موضوعية قد تؤدى إلى تعديل أفكارنا نحو مسائل كثيرة مثل توازن القوى ، الأمن الجماعى ، الشيوعية ، الدكتاتورية ، الديموقراطية ، المساواة ، الصادرات ، الواردات ، الحرية ، التداخل بين الدول ، القانون الدولى ، الوساطة الدولية ، الحياد ، السيادة ، الاستعمار .

القيم والأهداف السليمة : وقد لاتكفى المعرفة وحدها إذ أن استعمال هذه المعرفة استعمالا صحيحا لايتم إلا فى ضوء أهداف وقيم سليمة تجعل شعوب العالم قادرة على قبول فكرة العالمية كأساس للنمو القومى والرخاء الشعبى فى كل بلد . وقد تكون القيم الديمقراطية الأساس فى تشجيع التفاهم العالمى ، إذ أنها تضمن الثقة فى ذكاء الرجل العادى ، واحترام الفروق بين الناس ، وحرية البحث والدراسة ، والثقة فى العمل الجماعى كوسيلة لمواجهة المشاكل القومية والعالمية .

المهارات : فان توفير المعرفة وبسط القيم والمثل ليس كافياً ليكون إتجاهات عالمية فإن المواطن يجب أن يكتسب المهارات اللازمة التى تجعل منه عضواً فعالا فى حياته القومية وفى النشاط الدولى وذلك بأن يحصل على المعلومات الصحيحة وأن يمارس علاقات إنسانية سليمة على أساس الأخذ والعطاء وكذلك عن طريق توثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية والبيئة الكبيرة لتحقيق التفاهم على جميع المستويات بالوسائل المختلفة .

إن تخطيط البرامج الدراسية فى ضوء هذه الأسس ، قد يساعد كلا من المدرسة الإبتدائية والثانوية على المساهمة فى تنمية التفاهم العالمى بين الأطفال والشباب كما أنها قد تساعد على ربط المدرسة بالعالم الخارجى .

أما المدرسة الابتدائية فلها ميزة فريدة إذ أنها تتولى الأطفال فى مرحلة مبكرة من نموهم تسمح بتشكيل اتجاهاتهم العاطفية والخلقية والعقلية بشكل واضح، فقد يستطيع الأطفال اكتساب المهارات اللازمة للتعاون عن طريق ألعابهم الجمعية، كما أنهم قد يتعودوا على التفكير الجمعى والعمل الجمعى أثناء نشاطهم فى مشروعات جمعية، كما أنهم قد يتعودوا احترام مبدأ حرية الرأى والاختلاف فى وجهات النظر أثناء المناقشات الحرة، وقد يساعدهم نشاطهم فى تقليد ألعاب أطفال الدول المختلفة وما يروونه من قصصهم أو ما ينشدونه من أناشيدهم وما يرسمونه من رسومهم، على التعرف على هذه الدول وما تمتاز به من عادات وتقاليد ونظم. وقد يقاس نجاح المدرسة الإبتدائية فى تحقيق مبدأ التفاهم العالمى فى ضوء الأمور الآتية:

هل فكرة «الذات» التى يكونها الطفل تشمل ثقته فى الناس الآخرين وهل تتضمن هذه الفكرة شعوره بالأمن داخل نفسه وفى علاقاته مع الآخرين، هل استطاع الطفل أن ينمى شعوره بالمسؤلية نحو الجماعة التى ينتمى إليها — أى نحو أمه وأبيه، وأخوته وزملائه ومدرسيه وإخوانه فى المجتمع؟ هل استطاع الطفل أن يدرك مدى اعتماد بلاده على الأمم الأخرى الحاضرة والماضية على السواء؟ هل استطاع الطفل أن يدرك اتساع العالم وتعدد شعوبه، وما يعتاد به كل شعب من عادات وتقاليد ولغة وطرق المعيشة؟ هل استطاع الطفل أن يكون المهارات العقلية والإجتماعية اللازمة لحسن تعاونه فى ألعابه وأعماله مع الأطفال الأجانب؟ هل اكتسب الطفل أنواع المعرفة التى تجعله يؤمن بضرورة تعاون أمته مع الأمم الأخرى؟.

أما بالنسبة للمدرسة الثانوية، فيلاحظ أن الشباب أقدر على البحث والتحليل من الأطفال، فيستطيع المنهج المدرسى إذن تنمية صفات البحث العلمى بتشجيع الشباب على معالجة المشاكل المختلفة بما فيها المشاكل الدولية التى تحتاج إلى تفهم حقيقى يقوم على تحديد المشاكل، وتنظيم المفروض، وجمع الحقائق، والوصول إلى نتائج وتقويم هذه النتائج.

وأنواع المناهج الحديثة تهدف إلى عدة أغراض قد تؤدى إلى خدمة التفاهم العالمى، فهى تهدف إلى ربط حياة الشباب على التكيف السليم مع بيئته وهى تهدف ثالثا إلى جعل المنهج يدور حول المشاكل الحيوية وربط المواد الدراسية المختلفة. فمثل هذه المناهج تشجع الشباب على تقويم اتجاهاتهم بالنسبة للمذاهب المختلفة ونظرتهم إلى الدول المختلفة فى ضوء البحث العلمى، كما تساعدهم على الوقوف على حقائق العالم الحديث وما فيه من تيارات مختلفة وقيم مختلفة وذلك بدراسة أنواع

الثقافات المختلفة ودراسة الجهود التى شهدها التاريخ فى سبيل إقامة سلم عالمى وما تلعبه العناصر المختلفة فى تغيير الظروف العالمية مثل انتشار التجارة ، وظهور الإختراعات والاحتكاك الثقافى ، والتقدم الفنى ، وتقدم فنون الحرب .

ولا شك أن شباب المدارس الثانوية لهم من القدرة العقلية والعاطفية ما يساعدهم على المساهمة العقلية فى نواحى مختلفة من النشاط ، مثل الرحلات الخارجية ، والتعاون فى جمعيات تضم شباب من بلاد مختلفة ، والإشــتراك فى ندوات وحلقات مناقشة والإشتراك فى جمعيات أو هيئات عالمية وقومية تقوم على نشر التفاهم العالمى .

وتستطيع المدرسة الثانوية المساهمة فى تغيير اتجاهات الشباب بواسطة طرق مختلفة . فقد يقوم تخطيط المنهاج على وجود المشاكل العالمية كمحور للمنهج كله ، تدور حوله الموضوعات الدراسية المختلفة . وقد تقتصر على تخصيص المواد الاجتماعية لتحقيق هذا الغرض ، وقد يمتد نشاط المدرسة إلى الخارج بتعاونها مع الهيئات المحلية والهيئات العالمية أيضا ، غير أن المنهج المنشود هو الذى يستطيع أن يوفر كل هذه الأنواع من النشاط .

على أن نجاح كل من المدرســة الإبتدائية والثـانوية فى هذا الاتجاه يتوقف على قدرتها فى التعاون مع البيئة المحيطة . فن الواضح أن الناشئين يكونون اتجاهاتهم بتفاعلهم مع البيئة حتى أنها تعكس العادات والتقاليد والقيم التى توجد فى البيئة التى يعيشون فيها ، وقد تمتزج هذه الاتجاهات بعناصر البغض والكراهية لبعض الشعوب أو لبعض الجماعات ، فكيف تستطيع المدرسة إذن — وهى نتاج التقاليد المحلية والقومية — أن تصبح قوة إنشائية تساعد على تحرير الشباب من المعتقدات الضيقة التى قد تعطل الوصول إلى تفاهم عالمى ؟.

لا يخلو مجتمع ما — فى العالم الحديث — من وجود جماعات وهيئات تدرك تغير المعانى السياسية والاقتصادية فى العالم بطريقة تتطلب ضرورة توثيق التعاون الدولى وتفاهم بين الدول المختلفة ، وقد تكون المدرسة إحدى هذه الهيئات ، إلا أنها تستطيع أن تقوم بدور إيجابى فى هذا السبيل بتنسيق الجهود المختلفة وتوجيه أنواع النشاط والبرامج التى تقوم بها الهيئات . وتعاون الهيئات مع المدرسة على هذه الصورة ضرورى حيث أن المدرسة لا تستطيع وحدها تغيير البيئة والقضاء على العناصر المعطلة للتفاهم العالمى مثل ، الخوف والتشكك والكراهية والبغض الذى يوجـــد بين الكبار . ورغبة

فى نجاح برامج المدرسة ، والقضاء على عوامل الصراع والذبذبة فى نفوس الشباب نتيجة تضارب القيم يجب أن يقوم التعاون بين المدرسة والمنزل وسائر الهيئات التى تتولى توجيه الكبار الناضجين أيضاً .

غير أنه يلاحظ أن نجاح أى مشروع تربوى يتوقف على المدرس، ومدى إدراكه للأغراض التربوية ، وتطبيق الطرق الملائمة لتحقيق هذه الأغراض . ومما لاشك فيه أن مساهمة جميع المدرسين ضرورية لتحقيق مبدأ التفاهم العالمى . فاذا كان المستقبل القريب للعالم يتوقف على ما نقوم به من جهود فى الميادين الحربية والاقتصادية والسياسية فما لا شك فيه أن المستقبل البعيد لهذا العالم ومقدار تمتعه بالأمن والرخاء يتوقف على وجود مواطنين متعلمين مؤمنين بالفكرة العالمية وتحرير الإنسان من الخوف والشك وكما قال Epictatus قديما إن « الأحرار هم المتعلمون فقط » .

ويستطيع مدرسو المواد المختلفة أن يسهموا فى تكوين المواطنين الأحرار المؤمنين بفكرة التفاهم العالمى إذا ما قامت جهودهم على مثل هذه الأسس الآتية :

١ — الاهتمام بالآثار القومية المختلفة من فكرية ومادية ودراسة أثرها فى تطور الفكر الإنسانى والتقدم العالمى .

٢ — تقويم برامج الدراسة حتى يمكن تجنب المعلومات التى تسىء إلى شعب من الشعوب ، أو التى لا تصور حياة شعب فى صورته الحقيقية .

٣ — تحسين الكتب والأدوات المدرسية بحيث تتوفر فلسفة مشتركة بين الكتب.

٤ — دراسة الثقافات المختلفة ومساهمتها فى التاريخ العالمى ونمو الإنسان فى كل مكان .

٥ — دراسة وتقويم التاريخ القومى والجغرافية القومية فى ضوء الموقف العالمى مع بيان مسئولية القومية نحو العالم الأكبر وكذلك مسئولية المنظمات العالمية نحو القوميات .

٦ — دراسة فلسفة التعاون العالمى ومنظماته مثل الأمم المتحدة واليونسكو مع دراسة جهود هذه الهيئات فى سبيل اشباع الحاجات العقلية والاجتماعية للأطفال والشباب والكبار فى جميع أنحاء العالم .

٧ — دراسة الوثائق العالمية، والرموز العالمية ، وأبطال العالم وأعلامه مع دراسة أبطال كل قطر .

٨ — تشجيع المعارض ، والصحافة وحلقات المناقشة التى تهدف إلى تبصير

شعوب البلاد المختلفة بحقيقة الموقف فى العالم على أساس من الأمانة والدقة والعدالة.

٩ — استخدام الوسائل السمعية والبصرية على أن تقوم على أساس الاختيار والانتقاء فى ضوء فلسفة متناسقة تهـــدف إلى التوفيق بين مطالب القومية ومطالب العالمية .

١٠ — تأسيس علاقات مباشرة مع شعوب البلاد الأخرى عن طريق المراسلة والدراسة فى الخارج والزيارات والرحلات .

١١ — مساعدة مختلف الأفراد على التعرف على مصادر المعلومات الصحيحة .

الخلاصة :

إن التربية من أجل تفاهم عالمى لا تتضمن إطلاقا أصنافا للولاء القومى بين أفراد المجتمعات المختلفة ، فإن التربية العالمية معناها تقوية الروابط بين أمم العالم على أسس من الفهم والدراسة والتوجيه الصحيح . والعالمية المفاهمة السليمة لاتقوم إلا بتعاون قوميات سليمة فى اتجاهاتها وفى نظرتها إلى الأمور ، كما أن القومية لاتستطيع أن تضمن بقاءها أو رخاءها إلا على أساس تفاهم متين مع سائر الأمم الأخرى . والمواطن الذى يفشل فى إدراك هذه العلاقات المتبادله لايمكن اعتباره قوميا أو وطنياً سليما .

على أن التربية من أجل تفاهم عالمى تقوم أساساً على توجيه عقول الناس منذ البداية وعلى ذلك فإن التربية العالمية تبدأ بالاهتمام بنمو علاقات صحيحة واتجاهات صحيحة للأطفال فى حياتهم المنزلية على أن يتسع ولاؤهم تدريجياً بنموهم ليشمل بيئتهم المحلية ثم ولاؤهم لقوميتهم والعالم الأكبر الذى يعيشون فيه . ومعنى هذا أن عناصر الولاء والمسئولية والاحترام والتعاون والتسامح تتكون فى الأفراد منذ البداية وتؤثر على علاقاتهم مع الآخرين سواء فى أسرهم أو فى بيئاتهم المحلية أو بيئتهم كجماعات أو كقوميات ، فالشخص الذى لايشعر بمسئوليته نحو أسرته يعتبر عقبة فى سبيل التفاهم السليم مع أخوانه فى مجتمعة وتفاهم مجتمعة مع المجتمعات الأخرى . فالمسئولية المنزلية أساس المسئولية القومية كما أن هذه الأخيرة تعتبر أساسا لنمو المسئولية العالمية من

جانب جميع الأفراد ، فالولاء للوطن لايتعارض مع الولاء للعالم الأكبر حيث أن دوائر الولاء تعتبر أجزاء متصلة الحلقات فى سلسلة واحدة .

وعلى هذا الأساس فإن التربية التى يمكن أن تحقق تفاهما عالمياً تقوم على أساس:

١ ــ فهم الذات : إذ أنه بدون فهم الإنسان لذاته فى ضوء علاقاته مع الآخرين يصعب عليه فهم الآخرين سواء أكانوا إخوانه فى المجتمع أو إخوانه فى العالم الأكبر. وفهم الذات يؤدى إلى احترام الذات وتقديرها الذى يعتبر أساساً لاحترام حقوق الآخرين .

٢ ــ تفهم المجتمع الذى يعيش فيه والعوامل المختلفة التى توجه التغيير الاجتماعى فى هذا المجتمع والتى تؤثر على علاقات الناس وتطورها .

٣ ــ تنمية التسامح بالنسبة للاختلافات الثقافية والفروق الفردية والاعتراف بمبدأ تكافؤ الفرص بين الأفراد وبين المجتمعات .

وهذه المبادىء تتضمن إعادة النظر فى تنظيم النشاط التربوى فى مدارس البلاد المختلفة من جميع النواحى :

١ ــ فإن تخطيط المناهج يجب أن يقوم على أساس احترام الثقافة التى يعيش فيها الجهاز التربوى مع الاهتمام بمساهمة كل ثقافة فى الإنتاج الثقافى العالمى . وقد تعدل جميع المواد على هذا الأساس سواء فى ذلك اللغات أو المواد الإجتماعية والمواد العلمية وكذلك النشاط المدرسى والجو المدرسى كله .

٢ ــ الإهتمام باختيار طرق التدريس الصحيحة التى تتفق وهذه الغايات والأهداف ، فلا شك أن نوع الطريقة فى التدريس والطريقة التى يتم بها التعليم لها أثر كبير على تحقيق هذه الغايات والأهداف . فقد تختار من طرق التدريس مالا يساعد على تحقيق الأهداف التى نرسمها . وطريقة التدريس هى العامل الأساسى الذى يؤثر على تكوين اتجاهات الناشئين والكبار على السواء من النواحى العقلية والاجتماعية والعاطفية

ويلاحظ أن هناك خلطا بين المعرفة العلمية الخاصة بالجماعات الثقافية ، وفهم هذه الثقافات وتفهم اتجاهاتها وآثارها ، فإن المعلومات الصحيحة قد تؤدى أولا تؤدى إلى التفهم الصحيح ، فالتفهم هو أن ينظر الإنسان بمنظار الآخرين نحو مشاكلهم الخاصة ونحو ثقافاتهم الخاصة .

٣ — إعداد المدرس على أساس أن وظيفة المربى توجيه الناشئين منذ نشأتهم وتزويدهم بالمعرفة والعبارات التى تجعل منهم مواطنين منتجين ، مؤمنين بالأمن والولاء فى منازلهم وفى بيئاتهم المحلية ، وفى وطنهم وبالتالى فى العالم الأكبر .

٤ — الاهتمام بالجو المدرسى العام ، بتوفير أنواع النشاط التى تشجع تكوين الاتجاهات الخاصة بالتسامح والتعاون بين أصحاب الديانات المختلفة والأجناس المختلفة .

٥ — تعديل المناهج وطرق التدريس ووظيفة المدرس حتى تصبح المدرسة قوة إيجابية فى تغيير البيئة وفى توجيه التغيير الاجتماعى فى ضوء فلسفة قومية عالمية .

٢ — التعلم فى انجلترا *

للأستاذ جمال خشبة
مدير الإدارة التعليمية
بمركز التنظيم والتدريب بقليوب

(سادساً) المدارس الثانوية

قابل الشعب الإنجليزى تشريع سنة ١٩٤٤ بالارتياح الشديد لأنه فتح مجال التعلم الثانوى أمام جميع التلاميذ على السواء حتى سن الخامسة عشرة بعد أن كان التلاميذ يسمون إلى هذا النوع من التعلم فلا يصله منهم إلا القادرون على دفع نفقاته المرتفعة وإلا القلة التى توفق فى اجتياز الامتحانات القاسية التى كانت تعقد لاختيارهم .

والمدارس الثانوية حسب النظام الجديد على ثلاثة أنواع :

(١) المدرسة النظرية Grammar Sch. .
(٢) « الفنية Technical Sch. .
(٣) « الحديثة Modern Sch. .

وتختلف نسبة من يختارون لهذه المدارس من منطقة إلى أخرى ولكنها تتراوح فى الغالب من ١٥٪ لمن يقبلون بالمدرسة النظرية ، ٣٠٪ للمدرسة الفنية ، ٥٥٪ للمدرسة الحديثة .

١ — المدرسة النظرية :

هذه المدرسة الثانوية التى كانت قائمة حتى قانون سنة ١٩٤٤ وهى تعلم تلاميذها تعليما ينتهى بهم إما إلى الجامعة وإما إلى إحدى المهن .

وتتميز المدارس الثانوية النظرية بأنها مدارس كما يدل عليها إسمها تهتم بالناحية العلمية ويمكث الطالب بها من سن ١١ إلى سن ١٨ والدراسة على مرحلتين :

(ا) المرحلة الأولى من سن ١١ إلى سن ١٦ وتنتهى بامتحان عام يحصل فيه الطالب على شهادة الدراسة الثانوية (المستوى العادى) G.C.E. [Ordinary Level]

---

* هذه ثانى مقالة من سلسلة مقالات عن نظام التعلم فى انجلترا .

والثلاث السنوات الأولى من هذه المرحلة تدرس فيها المواد العامة وفى السنتين الأخيرتين يتخصص الطالب فى شعبة الرياضة والعلوم أو المواد الأدبية .

(ب) المرحلة الثانية من سن ١٦ إلى سن ١٨ وهى المرحلة التى تهيء الطالب للالتحاق بالجامعة ويتقدم بعدها لامتحان شهادة الدراسة الثانوية المستوى المتقدم G.C.E. [Advanced Level] .

ومدرسو المدارس الثانوية النظرية يختارون عادة من خريجى معاهد التربية ذوى المؤهلات الجامعية .

واهتمام هذه المدارس بالناحية العلميـة لم يشغلها عن الاهتمام بنواحى النشاط المدرسى المختلفة من فرق رياضية وجمعيات متنوعة ، وهذه الفرق والجمعيات هى التى تضفى على كل مدرسة شخصيتها المميزة لها .

٢ — المدرسـة الفنية :

ازداد الاهتمام بالتعليم الفنى فى انجلترا فى السنوات الأخيرة زيادة كبيرة . . وقد اتجهت المدارس الفنية بعد قانون سنة ١٩٤٤ لتعليم تلاميذها تعليما ثانويا تدرس فيه العلوم والفنون التطبيقية المختلفة ، وهذه المدارس أصبحت تؤدي الآن أجل الخدمات للصناعة فى بريطانيا ويلتحق بها نوعان من الطلبة : نوع يحضر جزء من الوقت وهذا يدخل ضمن تعليم الراشدين لأنه للشبان فوق سن ١٥ سنة وهو نظام جديد جرب فأتى بأحسن النتائج وهو الإتفاق مع أصحاب المصانع على إرسال عدد من عمالها الذين يعملون بهذه المصانع فعلا مدة يوم كل أسبوع يقضونه بهذه المدارس [ويدفع المصنع لهؤلاء العمال أجرة هـذا اليوم] والغرض من ذلك أن يتلقى هؤلاء العمال دراسة فنية خاصة للارتفاع بمستوى تدريبهم الفنى .

أما النوع الآخر من الطلبة فهو الذى يقضى كل الوقت بالمدرسـة وهذا النوع يتقدم للحاق بهذه المدارس من طلبة المدارس الثانوية الحديثة الذين يبلغون سن ١٣ سنة بعد النجاح فى امتحان تعقده المدرسة الفنية .. وهؤلاء بعد التحاقهم بالمدرسة الفنية يدرسون بها سنة واحدة أو سنتين دراسة عملية يخرج بعدها الصانع الفنى الذى تعتمد عليه المصانع دائما . . ومن يأنس فى نفسه الاستعداد لمواصلة الدراسة يمكث سنة أخرى تؤهله للتقدم لشهادة الدراسة الثانوية (المستوى العادى) . . التى تؤهله بدورها للالتحاق بإحدى الكليات الفنية العليا .

وأغلب المدارس الفنية بها أربعة أقسام رئيسية :

القسم التجارى :

(أ) فرع التدريب على الأعمال التجارية .

(ب) فرع التدريب على إدارة الفنادق .

(ح) فرع التدريب على أعمال السكرتارية .

قسم التدبير المنزلى :

(أ) فرع التمريض : للراغبات فى العمل كممرضات .

(ب) فرع التدبير : للراغبات فى التخصص فى شؤون التدبير المنزلى .

(ح) فرع الطهى : للطلبة والطالبات الذين يرغبون فى العمل كطهاة فى الفنادق أو المدارس .

قسم العلوم :

وهذا القسم أغلب فروعه تعد الطلبة والطالبات الذين يرغبون فى الحصول على شهادة الدراسة الثانوية ، وأهم هذه الفروع :

(أ) فرع الصيدلة : للراغبين فى العمل بالصيدليات .

(ب) فرع الكيمياء : للراغبين فى التخصص بالكيمياء الصناعية للعمل فى المصانع .

قسم الصناعة :

(أ) فرع الهندسة : ويشمل الهندسة المعمارية وهندسة المبانى والهندسة المدنية الخ .

(ب) فرع الكهرباء : ويشمل كل ما يتعلق بالكهرباء من راديو ، تليفزيون ، لاسلكى ، إدارة الماكينات والمحركات الكهربائية .. الخ .

(ح) فرع الميكانيكا : السيارات . ماكينات الديزل .. الخ .

(ى) فرع النجارة : نجارة الأثاث .. الخ .

٣ ـــ المدرسة الحديثة :

ويلتحق بهذه المدرسة كل من لم يستطع اللحاق بالمدرسة النظرية أو المدرسة الفنية . أو بمعنى أصح كل المتخلفين من التلاميذ الذين لم يؤهلهم استعدادهم العقلى لمواصلة الدراسة . . ولهذا لايزال الشعور قوياً بين الآباء بأن هذه المدرسة أقل منزلة من غيرها . . وقد فكر حزب العمال عندما كان فى الحكم أن يجد حلا لهذه المشكلة فأنشأ نوعا جديداً من المدارس أطلق عليه اسم المدرسة الجامعة .Comprehensive Sch تضم الثلاثة أنواع من المدارس الثانوية حتى لايشعر التلاميذ بغضاضة فى وجودهم فى ٣ مدارس متفرقة وحتى يسهل توجيههم وانتقالهم من نوع إلى آخر حسب استعدادهم وقد أنشىء من هذه المدارس حتى الآن حوالى ٢٠ مدرسة على سبيل التجربة ، وحزب المحافظين الموجود الآن فى الحكم لايشجع إنشاء هذا النوع من المدارس كما أن أغلب رجال التربية لايميلون إليه لأن عدد التلاميذ يبلغ فى كل مدرسة من هذه المدارس حوالى ١٥٠٠ ، وعلى أية حال فهى لازالت فى دور التجربة .

على أن هذه المشكلة قد بدأت تخف حدتها بعد أن نجحت المدارس الثانوية الحديثة فى تحقيق الأهداف التى أنشئت من أجلها . . فهى تتجه إلى تكوين المواطن الذى أعد إعدادا سليما للحياة إعدادا يشمل تثقيفه الثقافة العلميـة التى يحتاجها أى مواطن كما يشمل توجيهه توجيها فنيا منتجا .

ولهذا بدأ الآباء يزدادون ثقة بها خصوصا بعد مالمسوا ماوصلت اليه من نتائج وبعد ماأحسوا أن طلاب هذه المدارس يعطون الفرص للانتقال إلى المدرسة النظرية كما يعطون الفرص للانتقال إلى المدرسة الفنية .

ومهما يكن من أمر فقد نجحت هذه المدرسة نجاحا كبيرا وأصبحت من أهم العمد التى يرتكز عليها التعليم الآن فى انجلترا .

وهذه المدارس يلتحق بها الطالب من سن ١١ سنة ويقضى بها ٤ سنوات يدرس فى السنتين الأوليتين دراسة عامة تشمل المواد الآتية (رياضة . علوم . لغة انجليزية . مواد اجتماعية . تربية رياضية)

وفى السنتين الثالثة والرابعة للطالب أن يتخصص فى أحد الشعب الآتية والدراسة أغلبها عملية :

(ا) الشعبة الزراعية :

ويدرس الطالب : الآلات الزراعية وطريقة صنعها وإصلاحها . تربية الدواجن. حفظ الفواكه . فلاحة البساتين . تربية النحل . منتجات الألبان .. الخ .

وتدرس الطالبة : الصناعات الزراعية المختلفة . تربيـــة الدواجن . تنسيق الحدائق والأزهار .

(ب) الشعبة الصناعية :

ويدرس الطالب : الطباعة . الآلات الكاتبة . الاختزال. الكهرباء. المعادن .
وتدرس الطالبة . التـــدبير المنزلى . الخياطة . التطريز . الطهى . التمريض . رعاية الطفل . الآلة الكاتبة ... الخ .

(حـ) الرسم والأشغال :

ويدرس فيها : الرسم . أشغال النجارة . أشغال السلال . الحرف اليـــدوية المختلفة . وتنتهى الدراسة بعد السنة الرابعة دون أى شهادة عامة ليخرج التلميذ إلى الحياة العملية .

سابعاً ــ تعليم الراشدين

هذه هى المرحلة الثالثة من مراحل التعليم وهى المسماه Further Education وقد اهتم قانون سنة ١٩٤٤ بهذه المرحلة اهتماما بالغا، فأعطى الحق لكل من أتم تعليمه حتى سن ١٥ أن يكمل دراسته ويحصل على مايحتاجه من ثقافة فى حياته العملية . وقدأدرك رجال الصناعة والتجارة أهمية هذه المرحلة ، فعمدت الكثير من الشركات والهيئات إلى تنظيم دراســـات لموظفيها لا لزيادة تدريبهم المهنى بل لإشباع هوايات هؤلاء الموظفين وزيادة ثقافتهم العامة ، كما عمد أصحاب المصانع على تزويد المدارس الفنية بالكثير من العدد والآلات لتدريب الطلاب عليها لتستطيع هذه المصانع الاستفادة

بخبرتهم بعد تخرجهم ولهذا نجد العلاقة وثيقة بين المدارس الفنية وأصحاب المصانع والشركات ، وأغلب مجالس إدارات هذه المدارس من أصحاب المصانع .

والمدارس الفنية كما قدمنا تستقبل الطلبة من جميع الأعمار وتشتغل ليلا ونهارا حسب ظروف الطلبة فمنهم من هو منتظم فى دراسة نهارية كاملة ومنهم من يحضر يوما واحدا كل أسبوع ومنهم من يحضر فى المساء .. وهكذا ولذلك نجد أغلب هـــذه المدارس تحتوى على أعداد خيالية من الطلبة ؛ فكلية South Devon مثلا بها حوالى ٣٠٠٠ طالب منهم حوالى ٥٠٠ من البلاد الشرقية وحدها .

والمناطق التعليمية تقوم بدور هام فى سبيل تعليم الراشــدين فنى كل قرية نجد فصولا مسائية لتعليم الموسيقى أو الرسم أو التدبير المنزلى أو التريكو أو قيادة السيارات الخ ... فبمجرد أن يجتمع أكثر من ٨ أشخاص فى أية قرية لطلب فتح فصل يتعلمون فيه أى مادة أو مهنة تصبح المنطقة متكلفة بفتحه ، وتستغل المدارس والجمعيات والأندية والوحدات المجمعة وغيرها لهذا الغرض وإذا قل عدد من يطلبون فتح الفصل عن ٨ قامت المنطقة بتيسير نقلهم إلى أقرب قرية بها الفصول التى تقوم بتعليم ما يريدونه .

(ثامناً) المدارس الخاصة Special Schools

وهى ما نطلق عليها مدارس الشواذ

١ ــ ضعاف العقول	Educationally subnormal
٢ ــ ضعاف الصحة	Open Air Schools for Delicate children
٣ ــ الشواذ جثمانيا	Crippled
٤ ــ منحرفى السلوك	Maladjusted
٥ ــ المصابون بالصرع	Epileptic
٦ ــ الصم	Deaf
٧ ــ العمى	Blind

١ — مدارس ضعاف العقول :

زرنا من هذه المدارس مدرستين من أشهر المدارس فى إنجلترا هما :

(a) Brodfield Sch. [Exeter].

(b) Gorton Special Sch. [Manchester].

(ا) يقبل فى هذه المدارس الأطفال غير العاديين الذين يبدو عليهم نوع من الشذوذ فى تصرفاتهم فى المدارس الإبتدائية العادية ، ويختار هؤلاء الأطفال بعناية فعندما يتبين المدرس فى المدرسة الإبتدائية العادية أن أحد تلاميذه قد أمضى سنتين أو ثلاثة ولم يبد عليه أى تقدم فى القراءة أو الكتابة وفى الغالب يكون هذا الطفل شاذا فى سلوكه .. ففى هذه الحالة يقوم المدرس بكتابة تقرير سرى إلى « أخصائى علم النفس» بالمنطقة ، وأغلب المناطق التعليمية يوجد بها هذا الأخصائى. فعندما يصله هذا التقرير يقوم فى الحال بفحص هذا التلميذ فى العيادة النفسية مع إجراء بعض اختبارات الذكاء عليه فإذا تبين له أن هـــذا الطفل ذكاؤه عادى وأن سبب هذه التصرفات ظروف خاصة أو مرض طارىء يمكن علاجه ، باشر الأخصائى هذا العلاج مع وجود التلميذ فى مدرسته .. أما إذا وجد أن مشكلته مشكلة تأخر عقلى أى أن متوسط ذكائه يقع بين (٥٠ ، ٧٠) يقرر فى الحال إرساله إلى مدرسة ضعاف العقول . (وإذا ظهر أنه أقل من ٥٠ فهؤلاء يحالون إلى عيادات طبية خاصة) .

(ب) أغلب هذه المدارس داخلية ويقضى فيها الطفل من سن ٩ إلى سن ١٦ سنة .

(حـ) هذه المدارس بالمجان والتلميذ فيها يتكلف حوالى ٢٧٠ جنيه فى السنة .

(ى) متوسط عدد التلاميذ فى كل مدرسة ١٠٠.

(ﻫ) تهدف المدرسة إلى إعداد هؤلاء التلاميذ للحياة حتى يستطيعوا أن يكسبوا قوتهم بيدهم بعد خروجهم من المدرسة .

(و) الدراسة أغلبها عملية يتخللها وقت قليل لتعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ، ففى الصباح يخرج التلاميذ مع مدرسهم (والفصل لا يزيد عن ١٥ تلميذاً) إلى مزرعة المدرسة وملاعبها فيقومون بحرث الأرض وزراعتها وإطعام الدواجن

وفى خلال ذلك يصنعون بعض الأعمال اليدوية ثم يعودون إلى فصولهم لمناقشتهم فيما قاموا به يتخلل ذلك اكتساب خبرات فى القراءة والكتابة والحساب .

(ز) يتدرب التلاميذ على صناعة المربات والشربات وبعض الحلوى والروائح.. الخ ويجمعون ما يصنعون طوال الأسبوع ليقوموا ببيعه .

(ح) تتفق المدرسة مع أصحاب المزارع والجراجات المجاورة لتشغيل تلاميذها عندهم أيام السبت من كل أسبوع على أن يعطوهم نظير ذلك أجراً مناسبا .

(ط) قد يظهر بعض التلاميذ تقدما محسوساً بعد قضائهم سنتين أو أكثر فى هذه المدرسة فينقلون إلى المدرسة العادية بعد أخذ رأى الإخصائى .

(ى) نجحت هذه المدارس نجاحاً لاحد له وقد تبين من الإحصاء الأخير الذى قامت به وزارة التربية فى إنجلترا أن حوالى ٨٣٪ ممن تخرجوا من هذه المدارس نجحوا فى حياتهم العملية كمواطنين صالحين، وبديهى أنه لولا هذه الدراسة لأصبح أمثال هؤلاء التلاميذ عالة على الدولة ومن ناحية أخرى أدى بهم شذوذهم إلى الإجرام .

٢ — ضعاف الصحة أو المرهقون :

زرنا من هذه المدارس :

(a) Step Cross for Delicate and Physically Handicapped. [Torquay]

(b) Crumpsell Open Air Sch. [Manchester]

وتضم هذه المدارس الأطفال المصابون بأزمات صدرية أو ضعف فى القلب أو نقص غير طبيعى فى الوزن أو أمراض ناشئة عن سوء التغذية . . الخ .

(أ) أغلب مدارس هذا النوع مدارس هواء طلق ، بمعنى أن الدراسة أغلبها خارج جدران الفصول طالما كان الجو مساعدا على ذلك .

(ب) متوسط المدة التى يقضيها التلميذ فى مثل هذه المدرسة حوالى ١٨ شهراً . . وفى الحالات المزمنة تطول مدة بقائه أكثر من ذلك .

(حـ) تقوم المدرسة بإعطاء تلاميذها ٣ وجبات فى اليوم وهى مدارس غير داخلية .

(ى) تبدأ الدراسة فى الغالب الساعة ٩,٣٠ صباحا وتسير كالآتى :

٩,٣٠ وصول التلاميذ والصلاة

تناول الإفطار المكون من لبن . كاكاو ، خبز وزبد ومربى . بيض.

من ١٠ إلى ١٢ نشاط دراسى .

١٢ غذاء [ويشرف الطبيب على أختيار المواد الكافية المتنوعة اللازمة لغذائهم]

١٢,٣٠ إلى ١,٤٥ راحة أجبارية [والمدارس معدة بالسرائر الكافية]

١,٤٥ إلى ٣,٤٥ نشاط دراسى

٤ شاى كامل

٤,٣٠ انصراف.

(هـ) توجد مربية خاصة للاشراف على حمام التلاميذ حيث يلزم أن يستحم كل تلميذ مرة فى الأسبوع على الأقل .

(و) توجد ممرضة للعلاج الطبي تحت اشراف طبيب المدرسة .

(ز) يكشف على التلاميذ ٤ مرات فى السنة كشفاً طبياً كاملا ، ومن تبين أنه شفى يعود إلى مدرسته الأصلية .

٣ — مدارس الأطفال ذوى الشذوذ الجثمانى :

وقد زرنا منها مدرسة فى مانشستر هى Lancastrían Special Sch.

وتقبل هذه المدارس الأطفال ذوى الشذوذ الجثمانى مهما بلغ من شذوذ هذه الأجسام وتشوهها . . وتعمل على أن يستفاد بأى جزء من هذا الجسم المشوه ليؤدى خدمة قد لاتنفع ولكنها كافية لأن تشعر صاحبه بإنسانيته . وقد حضرنا حفلة أقامها تلاميذ وتلميذات هذه المدرسة ، فعجبنا إلى أى حد بلغت العناية بأمثال هؤلاء

المشوهين .. فبالرغم مما بلغته حالات هذا التشوه فقد استطاعوا القيام ببعض التمثيليات الرائعة والظهور أمام المجتمع بشجاعة وروح معنوية عالية كان لها أبلغ الأثر فى نفوس جميع من شاهد هذه الحفلة التى كانت من أنجح الحفلات المدرسية .

٤ — مدارس منحرفى السلوك :

وهؤلاء فى الغالب يكونون من بيئات متخلفة لها ظروف خاصة كأن يكون الوالدين على خلاف، أو حالة المنزل سيئة أو أحد الوالدين شاذ السلوك، أو أن التلميذ فقد والديه فلم يجدمن يرعاه الرعاية الكافية .. الخ . ولذلك نجد لكل طفل ملفاً يحوى تاريخه وتاريخ أسرته وذلك للتعرف على العوامل التى أدت إلى حالته ليمكن الاسترشاد بها فى علاجه ، ويشرف على هؤلاء الأطفال أطباء وسيكولوجيين وهيئة تدريس قديرة ، وهذه المدارس كلها داخلية .

٥ — مدارس المصابين بالصرع :

وهى تشبه مدارس ضعاف الصحة إلى حد كبير مع تعديل فى خطة الدراسة والاشراف الصحى تتناسب مع نوع هذا المرض .

٦ — مدارس الصم والبكم :

تمتاز هذه المدارس بإمكانياتها، فلكل تلميذ جهازه الخاص الذى يساعده على السمع وجهاز آخر له موجات خاصة تعين على الفهم والتكلم .. والمدارس يزورها اخصائيون فى أمراض الأذن والحنجرة للكشف على التلاميذ من وقت لآخر والاشراف على علاجهم والتعاون مع مدرسيهم فى توجيه تعليمهم .

٧ — مدارس العمى :

وهى مدارس لا تختلف كثيراً عن هذا النوع من المدارس الموجودة ببلادنا .

(تاسعاً) المدارس الحرة Public Sch.

زرنا من هذه المدارس :

(a) Kelly College Tavistok (b) Dartington Hall

(c) Eton College

تعتبر المدارس الحرة فى انجلترا فى مجموعها أفضل بكثير من المدارس التى تشرف عليها السلطات المحلية ، فهى تقدم لتلاميذها تربية ذات قيمة بكل ما تحمله كلمة تربية من معان .

وهذه المدارس تتمتع باستقلال تام فى إدارة شؤونها ، وهذا الاستقلال يعطى المدرسة خير فرصة للعمل والتقدم والتطور فى النظام بما يناسب بيئتها وظروفها الخاصة وهذا يتيح لها أن تكون جماعة حية نامية . . تتجدد على الدوام على أساس تقاليدها الخاصة بها . . والناظر فى هـــذه المدرسة هو الذى يقوم باختيار هيئة التدريس وهو دائما يراعى فى اختيـارهم أصحاب الكفايات الممتازة لا فى النواحى العلمية فقط بل فى النواحى الاجتماعية والرياضية ، ولذلك كان مستوى المدرسين فى هذه المدارس أعلى من مستوى مدارس الدولة .

وهناك كثيرون من الانجليز يعترضون على بقاء هذه المدارس لأنها غير ديمقراطية فهى تتقاضى مصاريف باهظة تصل إلى حوالى ٤٠٠ جنيه فى السنة ، وبديهى أن طبقة خاصة من الشعب هى التى تستطيع إلحاق أبنائها بهذه المدارس وهـــذا ما ينافى الديمقراطية .

حقيقة يوجد عدد من التلاميذ تتكفل المناطق التعليمية بدفع مصروفاتهم فى هذه المدارس ولـكن هؤلاء يعتبرون قليلين .

وبهذه المناسبة أذكر أن المدارس الحرة فى مقاطعة مانشستر تأخذ حوالى ٥٪ من الأوائل من ترتيب الناجحين فى امتحان القبول للمدارس النظرية بالمجان على

حسابها .. والمنطقة التعليمية تدفع لحوالى ٥٪ من الذين يلونهم فى الترتيب مصاريفهم فى هذه المدارس الحرة . والـ ٥٪ الذين يلون ذلك لهم مصروفات مخفضة .

والنتيجة التى لا يختلف فيها أحد أن من هذه المدارس ما يعد مفخرة للتعلم فى انجلترا . فإذا نظرت إلى مدرسة مثل Kelly College وهى ليست فى مرتبة إيتون مثلا لأدهشك ما بها من استعدادات أذكر منها :

(ا) المدرسة مساحتها ٧٥ فدانا وبها جميع أنواع الملاعب وعدد تلاميذها ٢٠٠ فقط .

(ب) بها من الهوايات ما لا يمكن حصره . فيها قسم كامل للطيران والتدريب عليه .. وقسم للبحرية وآخر للميكانيكا، من سيارات لتعليم القيادة مع معرفة أجزاء السيارة وطريقة إصلاحها . ثم قسم للنجارة ثم الحدادة .. وقسم كامل للكهرباء بجميع ما تحتويه .. ثم الرماية .. تربية الدواجن .. طباعة .. موسيقى .

(حـ) الفصل لا يزيد عن ٢٥ طالبا وفى السنة السادسة مقسم إلى مجموعات كل مجموعة ٨ طلبة .

أما مدرسة Dartington فناظرها متحرر إلى أبعد حد .. فهو يؤمن بأن المدرسة يجب أن تكون شبيهة بالحياة فيجب أن يحيا التلاميذ فى المدرسة كما يحيون فى بيوتهم .. وعلى هذا فهو لا يفصل الطلبة عن الطالبات فى القسم الداخلى فهم يعيشون معا فى غرف متجاورة يأكلون معا ويذاكرون معا ، وهو يذهب إلى أبعد من هذا فيسمح للطلبة والطالبات بالنزول معا فى حمام السباحة .

وهو يكون من جميع طلبة وطالبات المدرسة مجلس إدارة لها يناقش شؤونها ويشترك فى وضع مناهجها وخططها وأنظمتها .

وزارة التربية والتعليم
مكتب المستشار الفني

مقترحات
بشأن مايتبع عند وضع أسئلة الامتحانات

١ ــ تكون الأسئلة بحيث لا يفلح في الإجابة عنها من يعتمد على الملخصات الجاهزة وذلك لأن للملخصات الجاهزة عيوباً وأضراراً منها :

(ا) أنها بطبيعتها ناقصة لخلوها من التفاصيل ــ فلا تعطى صورة كاملة صادقة للموضوع .

(ب) أنها توجه التعليم وجهة آلية وتصرف التلاميذ عن المدرسة وعن الاطلاع والدرس العميق القائم على الفهم وتشجع على الاستظهار فلا تتحقق بذلك أغراض المنهج ولا أغراض التعليم في هذه المرحلة .

(حـ) أنها تمثل وجهة نظر واضع الملخص فلا تبين وجهة نظر التلميذ الممتحن ولا مقدار فهمه للمادة وهضمه إياها وقدرته على استخدامها .

فإذا كان هناك سؤال يتكون من جزءين (كما هي العادة) أحدهما يمكن أن يعتمد على الحفظ (أو الملخصات) والآخر يعتمد على التطبيق فيجب أن يكون نصيب الجزء الأول من الدرجات صغيراً ونصيب الجزء الثاني كبيراً .

٢ ــ يجب أن تختبر الأسئلة مقدرة التلميذ على الفهم وعلى التفكير وذلك بأن تعتمد على التعليلات والتطبيقات والموازنات والتنبؤات مع التمثيل والتوضيح بالأمثلة أو بالرسم والتعبير الحر المتصل بدلا من مجرد الذكر والسرد .

أمثلة من الامتحانات العامة يظهر فيها الاتجاه السليم :

مثال ١ : « عهد إليك بوضع برنامج للاذاعة لركن الريف ــ فما الموضوعات التي تدخلينها في هذا البرنامج مع التعليل بإيجاز لكل موضوع . طبق رأيك بكتابة برنامج إذاعي ريفي يستغرق ساعة ونصف ساعة .

(من ورقة المجتمع المصري — دبلوم مدارس المعلمات الخاصة سنة ١٩٥٥) .

مثال ٢ : « وازن بين أراضي الدلتا الواقعة شمال خط عرض طنطا والأراضي الواقعة جنوبيه مبيناً أثر ذلك في عمل السكان وتوزيعهم » .

(من ورقة الجغرافيا — كفاءة المعلمين سنة ١٩٥٥) .

مثال ٣ : « تتطلب الحياة في الماء توافر صفات خاصة فى الحيوان — إشرح ذلك موضحاً طرق الحركة والتنفس فى الأسماك والثدييات المائية » .

(من ورقة علم الأحياء لشعبة العلوم توجيهى دور ثان سنة ١٩٥٥) .

٣ — يراعى فى الأسئلة أن تكون شاملة على قدر الإمكان لموضوعات المنهج .

وذلك لأن عدم توفر هذا الشرط فى الأسئلة يزيد من فرص النجاح أو الرسوب بعامل الصدفة (الحظ) — كما أن شمول الأسئلة لموضوعات المنهج يكون أكثر ملاءمة لإظهار الفروق الفردية الكثيرة بين التلاميذ ومستوياتهم المختلفة .

ومما يساعد على توفر هذا الشرط زيادة عدد الأسئلة أو فروعها . وفيما يلى أمثلة يظهر فيها عدم توفر هذا الشرط .

ففى أحد امتحانات القسم الخاص فى الرياضة (التحليل الرياضى) جاءت مسألتان فى الدائرة ومسألة واحدة فى الخط المستقيم مع أن نحو ثلثي المقرر عن الخط المستقيم .

وفي أحد امتحانات الكيمياء القسم الخاص جاء سؤالان فى موضوع واحد وهو تعيين الوزن الذرى .

وفى أحد امتحانات اللغة الانجليزية القسم الخاص جاءت الأسئلة عن القطع المختارة (Selections) منصبة كلها على قطعة واحدة من الـ٢٢ قطعة المقررة بدلا من عدة أسئلة صغيرة من عدة قطع . كما أغفل الجزء الخاص بالشعر فلم يوضع فيه أى سؤال مما قد يترتب عليه إهمال المدرسين لموضوعات الشعر فى الأعوام التالية .

وفى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية فى مادة الحساب والجبر جاءت ثلاث المسائل عن الجبر (نمرة ٣ ٤ ٥ ٦) على موضوعات الأقواس .

٤ — يراعى أن تكون الأسئلة السهلة قليلة والأسئلة الصعبة كذلك قليلة وأن تكون غالبية الأسئلة فى مستوى ما نتوقعه من الطالب المتوسط .

وذلك لكي يميز الامتحان بين مستويات التلاميذ المختلفة فيميز بين الضعيف والمتوسط والقوي . ويكون من الأفضل لو أمكن وضع الأسئلة السهلة فى أول الامتحان لتشجيع التلاميذ والأسئلة الصعبة التى لا يتوقع أن يحلها إلا عدد قليل من التلاميذ فى آخر ورقة الأسئلة

ويراعى أن تكون درجات الصعوبة والسهولة فى مستوى التلاميذ .

فلا داعى لاستعمال كلمة مثل « مراغماً » وقد وردت من غير تشكيل علاوة على على عدم مألوفيتها وكان ذلك فى أحد امتحانات اللغة العربية للتوجيهية .

كذلك جاء فى أحد امتحانات اللغة الفرنسية للقسم الخاص فى الإنشاء وفى نفس الورقة ثلاث موضوعات منها الموضوعان الآتيان :

(ا) صف شعورك نحو مراكب الشمس بعد كشفها عند قاعدة الهرم الأكبر .

(ب) صف شعورك نحو الطيارين الفدائيين الذين يقومون بتجريب الطائرات الحديثة

هذان الموضوعان فى مستوى عال جداً ولا يتفقان مع محصول تلاميذ المرحلة الثانوية .

٥ — يكون هناك مجال للاختيار بحيث لا يحصر التلميذ فى نوع معين من الأسئلة .

يحسن ألا يكون هناك اختيار فى امتحانات بعض المواد كالرياضيات وذلك لأن درجة الصعوبة أو السهولة فيها لا تتبين غالباً إلا بعد قطع مرحلة فى محاولة الإجابة . وهذا ينطبق بنوع خاص على تمارين الهندسة فالاختيار فيها من شأنه أن يضر التلميذ وأن يمنع من صحة تقدير مستواه .

أما فى المواد الأخرى فإن مجال الاختيار فى الامتحان يعطى التلميذ فرصة ليبين فيها مقدار تحصيله واستيعابه وفهمه للموضوعات التى يميل إليها أكثر من غيرها .

ففى المثال الوارد عن امتحان اللغة الفرنسية فى البند السابق يطالب التلميذ فى موضوعى الإنشاء بوصف شعوره نحو مراكب الشمس فى الأول ونحو الطيارين الفدائيين فى الثانى ، وبذلك يصبح مرغماً على الإجابة عن موضوع واحد وهو الثالث الذى كان فى مستوى التلاميذ .

٦ — لا يبدأ فى وضع الأسئلة إلا بعد دراسة أغراض المنهج وتوجيهاته وذلك لضمان إيرادها بحيث تختبر مدى تحقيق الأغراض المقصودة من تلك المناهج والتوجيهات .

ولزيادة التأكد يجب أن تراجع الأسئلة فى ضوء هذه الأغراض بعد الانتهاء من وضعها فى صيغتها المبدئية .

ففى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية للغة الانجليزية جاءت موضوعات الإنشاء مأخوذة مباشرة من الكتاب المقرر والشائعة ملخصاته بين المدرسين والتلاميذ — وكان الأفضل أن تكون الموضوعات جديدة حتى تكون مقياساً صادقاً لقدرة التلميذ على التعبير

وفى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية لمادة الجغرافيا جاءت ثلاثة أسئلة من خمسة وهى (رقم ٢ ، ٤ ، ٥) عن بلاد غير مصر وبدون أى تعرض للعلاقات بينها وبين مصر بالرغم من أن المنهج يهدف صراحة إلى دراسة مصر وعلاقاتها بالعالم الخارجى وهى كالآتى :

سؤال ٣ — ما أسباب قيام الصناعة فى سهل لمبارديا . أذكر الصناعات الهامة التى قامت به ومراكز إنتاجها — وضح على خريطة لهذا السهل المراكز الصناعية التى تذكرها .

سؤال ٤ — أذكر الصفات الجثمانية للزنوج والهنود الحمر ، ثم وازن بين حياة كل منهما من حيث الغذاء والملبس والمسكن .

سؤال ٥ — أكتب مذكرات مختصرة عن أربعة فقط مما يأتى :

(ا) ساحل الريفيرا . (ب) أكرانيا . (ح) أسباب البراكين .

(ء) حوض نهر الأمازون (هـ) قناة بنما .

٧ — ألا تتطلب الأسئلة إجابات يختلف المصححون فى تقديرها اختلافا كبيراً .

فنى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية فى اللغة العربية سؤال يحتوى على ثلاثة أبيات من الشعر مطلوب شرحها مع بيان أجملها فى رأى التلميذ .

والرأى فى الجمال يختلف فيه المصحح كما يختلف فيه التلميذ . والأفضل أن يطلب من التلميذ شرح وإبراز نواحى الجمال .

٨ — تخلو الاسئلة من اللبس ومن الغموض ومن الألغاز .

فنى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية فى اللغة العربية يوجد السؤال الآتى :

« مفخرة »

١ — هات من هذه الكلمة فعلا مجرداً واستعمله فى جملة مفيدة .

٢ — زد فيه حرفا واستعمله فى جملة مفيدة .

٣ — بين الفرق بين الفعلين فى المعنى .

٩ — أن يكون بالأسئلة مايختبر مدى إلمام الطالب بالحوادث الجارية حوله واتصال موضوعات الدراسة بالحياة والواقع .

ويراعى أن تكون هذه الموضوعات فى مستوى الطالب ومن واقع الحياة فى بيئته مثل :

١ — كارثة السيول فى قنا وكيف يمكن تلافيها (منطقة قنا) .

٢ — أسبوع التسليح ٣ — السد العالى ومستقبل مصر الصناعى .

٤ — الوحدات المجمعة ٥ — معونة الشتاء ٦ — عيد العلم ٧ — الزلازل

١٠ — يراعى فى الزمن أن يكون متكافئا مع قدرة الطالب المتوسط (بحسب

تقدير تام) بحيث يتمكن في حدوده من أن يجيب عن جميع أجزائه البسيطة والمتوسطة .
وقد لوحظ بالفعل في أحد امتحانات الجبر للتوجيهي أن الأسئلة كانت تحتاج في حلها لأكثر من الزمن المحدد لها .

١١ — لايجوز أن تحتوى الأسئلة أموراً يقصد منها تضليل الطالب عن الصور المألوفة . [تمنع الـ Tricks (الحيل)]

فقد عود أحد المدرسين تلاميـــذه على اتجاه خاص في تسمية المربع بالحروف ا ب حـ ء ثم ذكر فى أحد الاسئلة عند الامتحان المربع ا ب ء حـ فوقع التلاميذ فى الخطأ وارتبكوا فى الإجابة .

١٢ — أن تكون الاسئلة موزعة قدر الإمكان على أجزاء المنهج بحيث لاتتركز الاسئلة حول بعض الأجزاء دون غيرها .

ويلاحظ أن تجانس التوزيع يختلف عن الشمول الوارد فى البند (٣) .
ففي امتحان الكيمياء للتوجيهى فى أحد الأعوام سؤالان عن تعيين الوزن الذرى.
وفى امتحان الطبيعة للتوجيهى فى أحد الأعوام سؤالان على جهاز واحد «جولى» .

١٣ — يحسن الابتعاد عن الأسئلة المكونة من عدة أجزاء والتى تتطلب الإجابة عن المتأخر منها صحة الإجابة عن الأجزاء التى قبلها ، إذ أن الخطأ فى الأجزاء الأولى سيترتب عليه الخطأ فى الأجزاء التالية .

ففى أحد امتحانات الشهادة الإعدادية يوجد السؤال الآتى فى قواعد اللغة العربية:

« رأى »

١ — هات المضارع من هذا الفعل — ثم خاطب به فى جملة مفيدة المفردة المؤنثة مرة ومثناها مرة أخرى .

٢ — أدخل عليه « لم » فى الجملة الاولى و « سوف » فى الجملة الثانية .

٣ — بين أثر هذين الحرفين فيه .

١٤ — إذا أخذنا فى الاعتبار الاتجاهات السابقة كلها كانت لأسئلة الامتحانات العامة وظيفة تربوية هامة إلى جانب أنها وسيلة لاختبار التلاميذ فهى توجه المعلمين إلى طرق فى التدريس وتوجه التلاميذ إلى طرق فى الدراسة . ومن هذا تتضح خطورة الدور الذى تقوم به هذه الامتحانات وأهمية معالجة هذه المسألة بدقة وعناية .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	P.T. 15	Palestine & Jordan	200 Mill.
Syria and Lebenan	200 L.P.T.	Iraq	200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VIII March 1956 3rd Issue

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"
23, Sharia El-Zaher, Cairo.
Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة الثامنة	مايو ١٩٥٦	العدد الرابع

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

---

* تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
* تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
* جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معاهد التربية .
* ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد صابر سليم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير . ت ٣١٤٨٦
* أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم الدكتور احمد ابو العباس مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
* قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشاً

ولا يقبل الإشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ ل س	بالعراق ٢٠٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة الثامنة — مايو ١٩٥٦ — العدد الرابع

خداع النفس

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

الحياة النفسية لها أعاجيبها . وأعاجيبها هذه أكثر روعة من أعاجيب أى لون من ألوان الحياة الأخرى . ولعل أعجب ما فى هذه الأعاجيب أننا نراها واضحة إلا فى أنفسنا ، فنراها فى غيرنا جلية فى غير حاجة إلى برهان ، ولا نراها فى أنفسنا بالرغم من وضوحها ، ولهذا يقول الناس عنى إننى قاس لكنى أقول إننى حازم فقط ، أو يقول الناس عنى إننى بخيل ولكنى أقول إننى أحب الحرص ، أو يقول الناس عنى إننى مسرف ولكنى أسمى هذا كرما . وقد يقول عنى قائل إننى متهور أهوج ولكنى قد أسمى هذا جرأة وشجاعة . وهكذا نجد أن الإنسان قد اخترع فى لغته ما يسمح له بتمويه نفسه حتى يدفع عنها الهجوم ؛ فإن قيل إنه متزمت قال إن هذا نظام ، وإن قيل إنه فوضى قال إن هذه حرية ، وإن قيل إنه ماجن قال إن هذا مرح . وهكذا نجد اللغة عند أى أمة غنية بأمثال هذه المتناظرات مما نستمع إليه أحيانا فى مجادلات الناس ومحاوراتهم ومشاجراتهم .

وإذا عدنا للشخص البخيل الذى يسمى نفسه حريصاً أو الحريص الذى يسميه الناس بخيلا فقد نجد أن تقديره صحيح ولكن على أى حال يوجد فى اللغة ما يسمح له بالهروب من أى اتهام أو الدفاع ضد أى هجوم سواء أكان هذا الدفاع بالحق أم بالباطل .

ويخدع المرء نفسه بالرغم من نفسه ، وهو لا يقصد أن يخدع نفسه أو يخدع من حوله ولكن هذه سنة الاتزان النفسى . مثال ذلك . هب أن هناك امرأة دميمة قبيحة الوجه . يراها كل إنسان على أنها دميمة . وقد يراها أقاربها على أنها (ليست

مسرفة فى الدمامة) وترى نفسها على أنها عادية (على الأقل) ولكن يصفها أهلها عادة بأن دمها خفيف وقد تنمى فى نفسها لباقة اللسان وبراعة النكتة مما يجعلها تهاجم الغير بنكتها اللاذعة أو تستولى على المجالس بكلامها ، ولذلك فإنها تصبح فى نظر نفسها أو نظر أهلها (دميمة) لكنها دمها خفيف أو (دميمة) لكن ماهرة ، أو (دميمة) لكن مسلية . أو أنها لا تذكر الدمامة ولكنها تسأل : ما معنى الجمال؟! الجمال يزول وتبقى المهارة وتبقى الأخلاق ويبقى العلم .

والسر فى هذا الاتجاه النفسى هو ما ذكرناه عن الاتزان النفسى ، فالمرأة الدميمة يستحيل عليها أن تعيش بفكرة أنها دميمة فلا بد أن تقنع نفسها وتقنع من حولها بأن دمها خفيف أو أنها ذكية أو ماهرة حتى تعيد إلى نفسها الاتزان الذى يجعلها قادرة على تحمل الحياة .

ومن أساليب خداع النفس التماس الأعذار لما يصدر عنا من أعمال أو أقوال . والأعذار نلتمسها أمام غيرنا وأمام أنفسنا . فمثلا أنا خطى ردىء ، ولكننى قد أقول : أنا خطى ردىء لأن القلم ردىء أو لأن الحبر ردىء أو لأن الورق ردىء أو لأن الإضاءة سيئة أو لأن المقعد غير مريح أو لأن (عينى متعبة) أو لأن صحتى فى حالة غير جيدة ، أو لأن والدى كان خطه رديئا أو لأن مدرسى الخط لم يحسنوا تعليمى. والمهم فى هذا كله ألا أنسب لنفسى فى ذاتها صفة رديئة فهذا مالا يتحمله إنسان.

واذكر فى دراستى بعض الحالات أن جاءتنى حالة ولد كان قليل الإلتفات إلى دروسه كثير اللعب وله مساوىء كثيرة ، فعندما التقيت بوالده وقص على قصة الولد وما يحيط به أشار إلى أن الولد يشبه أخواله فى خلقه والمهم فى هذا أنه يشبه جانب الأم ولا يشبه جانبه هو ، المهم أن يبعد الشبهة عن نفسه ويلصقها بغيره . والمسألة هنا بالطبع ليست بمجرد إبعاد عن النفس وإلصاق بالغير وإنما هى هجوم على الغير واتهام له لأسباب لاندخل الآن فى تفاصيلها . ومن الشائع فى دراسة الحالات أن يتهم الزوج زوجته أو أقاربها وتتهم الزوجة زوجها أو أقاربه .

وهذا واضح فى دراسة حالات الغباء الشديد فإذا اقتنعت الأم بغباء إبنها (وهذا ليس بالأمر السهل) فإن غباوته راجعة إلى غباوة عمه أو خاله أو جده ، كذلك الحال فى الأب فانه من السهل عليه أن ينقب عن مشجب من جانب الأم يضع عليه همومه .

وعلى ذكر الغباء الشديد تحضرنى بعض ذكريات عن بعض الحالات يرسب الولد فى دروسه سنة بعد الأخرى ويوجه الوالد إلى الإبن شيئاً من العناية (المبنية على أساس غير سليم) وشيئاً غير قليل من الغضب ثم يأتيه بموجهين أو مدرسين خاصين

ثم يستمر الولد فى رسوبه فإذا جلس الوالد إليك ليقص عليك قصـــة ابنه قال إن الولد لايركز انتباهه فإذا ركز انتباهه فلاشك أن يجيب . فإذا اختبرت الولد و تبينت مستوى ذكائه وحاولت أن تدل الوالد على ابنه فإنه يستمع اليك ولايقتنع لأن من الصعب على الوالد أن يقتنع بأن ذكاء ابنه قليل إذ فى هـــذا تضمين بأن ذكاءه هو قد يكون قليلا .

فالإنسان يخدع نفسه فيرى فى نفسه جمالا وذكاء أو أحدهما ويرى فى أولاده جمالا وذكاء أو أحدهما ويقاوم (دون أن يدرى) حتى لايرى عيباً فى نفســـه أو فيمن يمد اليه بصلة وحتى يرى فى نفسه الخير والكفاءة والجمال .

ومن أروع الأمثلة فى خداع الذات ما يحدث بتقدم السن فالشاب يتقدم فى سنه ولكنه لا يرى أنه يتقدم فى سنه وهو يقنع نفسه دائماً بشبابه، فهو يرى أنه رشيق القوام خفيف الحركة . وإذا لم يكن كذلك فإنه يسعى ليكون كذلك وقد نرى الرجال فى سن الستين أو السبعين أو الثمانين يظهرون بمظهر الشباب . ويقول الواحد منهم فى مناسبة ما (لقد كبرنا وانتهى الأمر) لتقول له كيف تقول هذا الكلام وأنت ما زلت شابا ؟ وهو بهذا يتصيد التوكيدات ممن حوله بأنه ما زال شاباً . والسيدة البدينة تتصيد التوكيدات بأنها رشيقة القوام خفيفة الوزن ملفوفة القد ولا تنفرد السيدات بهذه التصيدات .

ولكن أروع الأمثلة حقاً مثال العجوز المتصابية فكثيراً ما ترى سيدة «تتقزح» فى مشيتها وتراها من بعيد كما لو كانت فتاة فى العشرين أو الثلاثين فإذا ما قربت منها أو رأيت وجهها أدركت أنها فى الخمسين ، وإذا تخلت عن المساحيق والمموهات علمت أنها فى الستين ، وإذا أزلت تمويه العقل لكل ذلك زدتها كذلك سنوات .

وأعرف سيدة . لم تكن تهتم لنفسها عندما كانت صغيرة وكلما تقدمت بها السن ازدادت اهتماما بالتصابى حتى جاوزت الستين فى تصابيها . ولعل رواية ريدرهجارد عن عائشة تمثل أمنية فى نفس كل امرأة فهو جمال دائم ورشاقة دائمة ولكن النهاية لاتتمناها امرأة لنفسها .

فالظاهر أن المرء لايرى حقيقة نفسه أو لايدرك نفسه على حقيقتها وأنه مع ذلك يموه على نفسه دون أن يشعر بذلك فى كثير من الأحيان فى تصرفاته وتعامله والتمويه على النفس يجعل الحياة مقبولة أو على الأقل محتملة .

أما أن الإنسان لايعرف نفسه ويموه عليها ويخدعها فقد أكدته لنا الأحاديث والآيات : رحم الله امرءا عرف قدر نفسه . وقال تعالى «وفى أنفسكم أفلاتبصرون».

العناصر الأساسية فى التربية الحديثة *

بقلم الأستاذ جريسون كيرك
مدير جامعة كولومبيا

هذا مقال كتبه الأستاذ كيرك مدير جامعة كولومبيا الذى زار مصر أخيراً وقضى فيها قرابة الأسبوعين وقد تناول فيه بالبحث مشكلات التعليم العام فى أمريكا ، وهناك تشابه غريب بين الصعوبات التى تواجه الأمريكيين وتلك التى تواجه المصريين فى هذا الميدان ، وأوجه النقد التى يعرض لها الكاتب تكاد تعكس نفس أسباب الشكوى التى طالما ترددت على ألسن المعنيين بشئون التعليم فى مصر فى الوقت الحاضر نذكر منها على سبيل المثال انخفاض مستوى التعليم ؛ استهتار التلاميذ ؛ عجز المدرسة عن إعداد التلاميذ لخوض غمار الحياة العملية ؛ تزايد السكان وارتفاع نفقات التعليم تبعاً لذلك ؛ مكانة المعلم فى المجتمع .. وكلها مشكلات عالجها الكاتب فى هذا المقال . المحرر

تحتل التربية مكانة عجيبة فى قلوب الشعب الأمريكى فهم من ناحية يؤمنون إيماناً عميقاً بأنها هى السبيل الوحيد لحل المشكلات التى تواجهنا فى جميع الميادين ذلك أنهم أدركوا حق الإدراك ما سبق أن نادى به آباؤهم من أنه لا حياة ولا نجاح للمجتمع الديمقراطى إلا إذا كان أفراده على درجة من التعليم والثقافة تمكنهم من توخى الحكمة فى قيامهم بواجباتهم واستغلالهم لحقوقهم المدنية سيما ما كان منها متعلقاً باختيار حكامهم . وعندما وفد رجال الطليعة إلى أمريكا لأول مرة وشقوا طريقهم عبر القارة لم يمهلوا أنفسهم حتى يتغلبوا على الخطر الماثل أمامهم فى سكانها من الهنود ويزيلوا الغابات ويقيموا المستعمرات وإنما شرعوا تواً فى إيجاد فرص التعليم وإتاحتها لأبنائهم وبذلك سار المعلم جنباً إلى جنب مع الفاتح الغازى والمشيد البانى .

* قام بترجمة هذا المقال من الانجليزية الأستاذ محمد على عثمان .

ولا يقل من ذلك روعة ما بذلته من أجيال الآباء والأمهات من جهود مضنية وما قضته من سنوات التقشف والحرمان فى سبيل إعطاء الأبناء ما حرمه الآباء من فرص التعليم . ويتفق هذا الاتجاه بحق مع شخصية المواطن الأمريكى ، والاستمرار فيه أمر حيوى فى مجتمع يقوم على الاعتقاد بأنه ما من مركز فى الدولة ينبغى أن يمنع عنه أى مواطن لمجرد أنه انحدر من أسرة فقيرة .

التربية والمربون

على أن للموقف جانباً آخر فإيمان الشعب الأمريكى بالتربية لا يدانيه عمقاً إيمانهم بالمربين وطالما كان المعلم فى نظرهم رمزاً للبعد عن الواقع ان لم يكن للغباء وكثير من المواطنين يحلو لهم أن ينعتوه بالصفات التى تنأى به عن بقية أفراد المجتمع إن لم تجعله مادة خصبة لتفكههم وسخريتهم . بل إن كل ما هو مدرس أكاديمى قد أصبح رمزاً لكل ما انقطعت صلته بالحياة العملية الواقعية .

وبالرغم من كل هذا فإن المتعة التى يشتقها الكثيرون من ازدراء الثقافة لم تمنع تدفق سيل الأموال التى يوقفها أصحابها على التعليم فى جميع مستوياته من مرحلة الرياض إلى المرحلة الجامعية ، كما أنها لم تمنع الشباب الأمريكى من المضى قدما فى سبيل التعليم إلى أبعد الحدود الممكنة . الأمر الذى ينم عن أن المعلمين فى طريقهم إلى المكانة اللائقة بهم فى قلوب الناس .

ويتصدى نظام التعليم العام عندنا فى هذه الأيام لهجمات لم يتصد لها من قبل فى تاريخه وبينما أنا أستعرض ماسبق من حجج وأقوال فى هذا الصدد يتبين لى أن المعارضة والنقد يتخذان وجهتين رئيسيتين . أولهما الاعتقاد السائد بأن مدارسنا قد قعدت عن أداء مهمتها فى تعليم الناشئة مايحتاجون إليه من مواد أساسية وملأت مناهجها بدراسات تعوزها كل عناصر شحذ الأذهان وتدريب العقول ، والرأى الثانى وهو أقل شيوعا يتهم المدرسة بأنها لاتدرب الناشئة على النهوض بواجباتهم كمواطنين .

آراء النقاد

وتصدر الشكوى الأولى عن طائفتين مختلفتين من النقاد ، ترى أولها أن المدارس تقصر دون تخريج طلاب يصلحون لخوض غمار الحياة العملية أو المهنية ، وفى اعتقاد

أفرادها أن المنهج ينبغى أن يتسم بالطابع العملى بدرجة أكبر مما هو عليه فى الوقت الحاضر ، ويجب أن تظل المواد النظرية التثقيفية على هامشه . وعلى هــذا يصبح التدريب المدرسى والتدريب المهنى مدلولان مترادفان .

والفئة الثانية من النقاد يتواجد أفرادها فى الكليات والجامعات بنوع خاص . وهم يرون أن طلاب المدارس الثانوية يتخرجون فيها ولم يعدوا بعد إعداداً كافياً لتلقى الدراسة فى المستوى الجامعى . بل إنهم فى الغالب لا يتقنون لغتهم ، ضعاف فى الهجاء والنحو ، تعوزهم القدرة على القراءة السريعة الدقيقة ، عاداتهم فى الاستذكار سيئة ، ومعلوماتهم عن المواد التى يفترض أنهم قد درسوها ناقصة مفككة ، كما أنهم لم يدربوا على التفكير . ويترتب على ذلك أن الكليات تضطر تلافياً لهذه العيوب أن تهبط بدراساتها عن المستوى الجامعى .

أما الشكوى الرئيسية الثانية فتتعلق بإعداد المواطن الصالح . وهى تصــدر عن طائفة من أدعياء الإصلاح وحماية التراث الأمريكى الذين يشكون من أن الطلاب يلقنون مبادىء تتنافى مع أسلوب الحياة الأمريكى ، وأن أذهان الشباب الغضـة تتعرض لاستقبال مبادىء تتعارض مع صالح البلاد . وأنا أرى أن هـذا الاتهام ينم عن سياسة هى أشبه شىء بسياسة النعام ، وأن أصحابه يبدو أنهم لا يدركون أن دفن الرءوس فى الرمال يجعل أصحابها أشد تعرضـاً للأخطار . وبالرغم من أنه من البديهى أن التربية وتلقين المبادىء أمران مختلفان إلا أن هؤلاء الذين يعترضون على ما يرونه المبادىء الخاطئة قلما يعطون أنفسهم فرصة التفكير فيما ينبغى وما لا ينبغى للتربية أن تحاول تحقيقه .

وتوحى جميع هـذه الاتهامات على اختلافها بأن مدارسنا تقصر فى تعليم المواد الأساسية والأخلاق على السواء ، كما أنهـا تهمل فى إعداد المواطن الأمريكى الذى يعتز بقوميته . وهناك قلة ضئيلة ينادون بأن هذا من عمل الشيوعيين أو من تأثروا دون وعى منهم بمبادئهم . أما الكثرة فينمون باللائمة على القائمين على معاهد تدريب المعلمين ويرون أن بحوثهم قد نأت بهم عن أهدافهم ومهمتهم الحقيقية .

ويجب عند هذا الحد أن نفرق بين بناء الشخصية وتدريب العقل . وما من شك فى أن على المدرسة أن تدرب طلابها على النهوض بمسئولياتهم الخلقية والمدنية

وأنه ليس لها أن تتهاون فى ذلك . ومع ذلك فأنا أرى أن الموقف الراهن لا يرجع إلى قصور المدرسة بقدر ما يرجع إلى قصور الآباء . فهؤلاء يتحللون من الكثير من مسئولياتهم ويلقون بتبعة أخطائهم على كاهل المدرسة ، وما من مدرسة مهما حاولت تستطيع أن تمحو آثار البيت الذى انحطت مستوياته الخلقية والفكرية على السواء ، وما دام الآباء والأمهات يتخذون من البيت مكانا للنوم وتناول الطعام والشراب لا مركزاً للحياة العائلية بكل ماتحمل هذه العبارة من معانى - فليس من حقهم أن يأخذوا على المدرسة إهمالا أو تقصيراً .

أما تدريب التلاميذ على التفكير فمع أننى أشك كثيراً فى صحة الاتهامات التى توجه إلى المدرسة بشأنه إلا أنى أرى أنه ليس من الكفاية التى يدعيها له أنصار المدرسة . بل إننى بحكم اتصالى سنوات عديدة بمن تخرجهم المدارس لست راضياً عن الموقف الراهن على الاطلاق .

وإذا كان لنا أن نعالج المشكلة على النحو الصحيح فعلينا أن نضع نصب أعيننا العناصر الثلاثة الأساسية فى التربية الحديثة . ولا أعنى بهذه العناصر مواد القراءة والكتابة والحساب التى درجت المدرسة قديماً على العناية بها دون غيرها فهذه على أهميتها لاتكفى لحل مشكلاتنا .

« الإمكانيات »

وأول هذه العناصر عنصر « الإمكانيات » الطبيعية والبشرية . فنحن الآن نشهد تزايدا ضخما فى عدد السكان لن نستطيع إزاءه إلا أن نختار بين اثنين : إما أن نتخلى عن مبدأ تيسير التعليم العام بالمجان أو أن نضاعف المبالغ التى نخصصها للانفاق على هذا التعليم . ذلك أن عدد تلاميذ المرحلة الأولى فى العام الماضى يفوق عددهم فى العام الذى قبله بما يربو على المليون من الأطفال ، وإذا استمر تزايد السكان على هذا النحو فلن يأتى عام ١٩٦٥ إلا ويكون تلاميذ المرحلةالأولى قد زاد عددهم بما يقرب من الإثنى عشر مليونا على عددهم فى عام ١٩٥٠ وتكون هذه الزيادة فى المرحلة الثانوية قد بلغت ستة ملايين .

ولن يمكننا من مواجهة حاجاتنا فى السنوات العشر التالية إلا التعجيل ببناء المدارس الإبتدائية والثانوية على نطاق واسع . وإذا قصرنا فى هذا الإتجاه فسوف

تكون النتيجة أن يحرم الملايين من حقهم فى التعليم ، الأمر الذى يترتب عليه استمرار جنوح الأحداث واستفحال خطره .

على أنه إذا توفرت الأموال اللازمة أمكن الإسراع فى إقامة الأبنية اللازمة . أما المشكلة الحقيقية فتتمثل فى قصور إمكانياتنا البشرية — أعنى نقص عدد المدرسين . فمنذ عام ١٩٥٠ هبط عدد من نخرجهم من المدرسين بما يزيد على الربع . ويبدو أن هذا التناقص سوف يستمر فى الوقت الذى تتزايد فيه حاجاتنا وتزداد بذلك خطورة الموقف .

وواضح أن انخفاض مستوى مرتبات المعلمين وإثقالهم بالعمل هو السبب الرئيسى الذى من أجله يحجم شبابنا عن التدريس مؤثرين العمل فى غيره من الميادين . ومالم نتدارك الموقف برفع المرتبات فلن نستطيع أن نحصل على حاجتنا من المعلمين والمعلمات إلا إذا حل بالبلاد كساد يسد فى أوجههم أبواب العمل الأخرى .

وليس هذا كل مافى الأمر ، فالمدرس فى حاجة إلى أن يشعر بمكانته فى المجتمع . والمجتمع كثيراً ما لا يقف عند حد فى استغلال وقت المدرس خارج ساعات الدرس فى مختلف ضروب النشاط الجمعى ، ولا يقف عند حد فى استطلاع شئون حياته الخاصة وآرائه ومعتقداته وأعماله . وبالرغم من أن كل هذه أمور لا تثبتها الإحصاءات إلا اننى أحس أن التعرض للمدرسين والتعريض بهم وإنزالهم من المجتمع منزلا غير كريم لايقل أثراً عن انخفاض المرتبات فى تنفير الشباب من مهنة التدريس .

« العـزم »

وإذا كانت « الإمكانيات » — مادية أو بشرية — هى أول العناصر الأساسية فى التربية الحديثة فإن ثانى هذه العناصر هو « العزم » . وأول ما يجب أن نعقد عليه العزم هو ألا ندخر وسعا فى تبصير الآباء بواجباتهم نحو أبنائهم وذلك بأن نؤكد لهم أن المدرسة لايمكن أن تقوم مقام البيت فى غرس مبادىء الأخلاق والنظام والنهوض بالمسئولية فى نفوس الأطفال.

والأمر الثانى الذى يجب أن نمضى فيه بعزم هو أن نكلف الطلاب بأعمال واجبات أكثر جدية وأكثر صعوبة سيما هؤلاء الذين بلغوا المرحلة الثانوية

ذلك أنه لما كان التعلم أيسر إذا كان يجلب المتعة فقد وقعنا فى خطأ الاعتقاد بأن كل ضروب التعلم يجب أن تكون ممتعة هينة قدر الإمكان . ولكن الفرد العادى يتحاشى بذل أى جهد عقلى ويرى ألا ضرورة له ، وليس كل تعلم أمراً يسيراً . ولاضير فى أن نحاول الملاءمة بين الناشئة وبين المجتمع ، ولكن مما لا يقل عن ذلك أهمية أن نحاول تبصيرهم بطبيعة هذا المجتمع وأهدافه وغاياته . وإذا دأبت المدرسة على تنمية المواد التى تتطلب جهداً فكرياً حقيقيا مفضلة عليها تلك التى تبعث البهجة والمتعة فى نفوس التلاميذ فسوف تجد من العسير ان تبرر وجودها فى نظر المجتمع .

وبعد أن تفرغ المدرسة من تعليم التلاميذ بعض المهارات الأساسية كالرياضة واستخدام اللغة حديثاً وكتابة تصبح الغاية الرئيسية للتربية أن توسع الآفاق الذهنية للتلاميذ وإذا استثنينا بعض المواد الفنية والمهنية أمكن القول مرة أخرى بأن الغاية الرئيسية للمدرسة ليست تنمية قدرة التلاميذ على الكسب وإنما هى تغذية الروح الانسانية والارتقاء بها . ولكن القائمين على شئون التربية عندنا لم يولوا هذه الحقيقة ما تستحق من عناية واهتمام . وهم يؤثرون الركون للكسل والرضوخ لضغط الهيئات ذات المصالح الخاصة والتى تعمل عن جهل وسوء تقدير للأمور ، ويركزون على ما يسمونه الدراسات العملية ويحاولون بغير نجاح يذكر تلقين التلاميذ أصول الحرف والصناعات التى يمكنهم أن يتعلموها فيما بعد ، وبذلك يحرمونهم من خبرات لا يمكنهم اكتسابها فيما يقبل من حياتهم بينما مهمة التربية الحقيقية هى تغذية العقل وتنميته لا تدريب الأطفال فى الجهات العملية وتلقينهم مبادىء الحرف والصناعات .

وأخيراً لما كان هدف التربية الأسمى هو تنمية العقل وجب علينا أن نعقد العزم على مكافحة تلك المعتقدات التى تريدنا على أن نؤمن بأن خير السبل إلى تحقيق أهداف التربية هى أن نعمل على عزل الطلاب عن جميع الآراء والأفكار التى تتعارض مع تلك التى تسود فى أذهان الجماعة فى الوقت الراهن، ومامن شك فى أن هذا موقف عابث ولكنه مع ذلك موقف يتخذه الكثيرون . فوقوف الطلاب بطريقة موضوعية منظمة على مختلف الآراء أقدر على تزويدهم بما يمكنهم من معالجة مشكلات حياتهم المقبلة من تركهم عزلا يفتحون آذانهم للدعايات المغرضة فى المستقبل .

« المسئولية »

وثالث هذه العناصر الأساسية هو « المسئولية » فالكبار مسئولون عن تهيئة

الفرصة أمام الصغار الذين يبشرون بمواهب خاصة لكى ينموا مواهبهم ويستغلوا إمكانياتهم . وبازدياد تعقد المجتمع وتشابك العلاقات بين أفراده وجماعاته يزداد العبء الملقى على عاتق القادة فى جميع الميادين . وما لم ندرب أصحاب أرفع المواهب وأذكى العقول فى كل جيل ونعدهم على خير وجه ممكن للنهوض بشئون المجتمع فإننا بذلك نعرضه لأن يتولى شئونه أناس لايهمهم الصالح العام بقدر ما يهمهم إشباع أهوائهم وتحقيق مطامعهم بينما المجتمع فى حاجة إلى رجال يولون خير البلاد من تفكيرهم قسطا أكبر من ذلك الذى يولونه صوالحهم الخاصة ومنافعهم الشخصية .

ولن ننجح فى تحقيق هذه الغايات مالم نغرس فى النفوس قدراً أكبر من الشعور بالمسئولية نحو المجتمع والذى يحدث اليوم هو أن كل فرد يحاول أن يتنصل من مسئولية البت فى الأمور كلما تبينت له سبيل القائها على عاتق غيره . وواضح أن هذه الحال لا يمكن أن يسمح لها بالإستمرار .

وثمة أمر آخر واضح وضوح الشمس ، ألا وهو أن جمهور الناس فى حاجة إلى أن يتخذوا من التربية ومن الدور الذى تلعبه فى المحافظة على سلامة المجتمع موقفاً أكثر جدية وأكثر تنوراً ، فقد فاق مجتمعنا جميع مجتمعات العالم فى مستوى المعيشة الذى بلغه ، وهو لذلك يجب أن يمتاز عليها جميعاً بأرفع مستويات التربية إذ لا يمكن لمثل هذا المجتمع أن يقبل ما هو دون ذلك إذا كان له أن يحتفظ بمكانته ويحافظ على كيانه .

« خاتمة »

منذ نيف ومائة عام كتب هوراس مان فى تقرير تقدم به إلى مجلس التعليم بولاية ماساتشوستس يقول « إن هناك مبدأ سماوياً يمكن أن نستشفه من أسلوب العناية الإلهية فى الطبيعة وأسلوبها فى تطوير الجنس البشرى وهذا المبدأ يثبت حق كل إنسان يرى النور فى هذا العالم فى أن ينال حظا من التربية والتعليم . وعلينا نحن المربين أن نسير فى مهنة التعليم على نحو يتيح لكل من يسعى إلى هذا الحق حياة غنية بإمكانياتها ، مليئة بأسباب البهجة . ولتكن هذه أعظم ثمرة يجنيها كل من يدرسون وكل من يعلمون .

دور المعلم فى الميدانين الرياضى والاجتماعى

للأستاذ محمد خيرى حربى
بإدارة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

يتطلب بحث هذا الموضوع أن نتعرض لمجموعة من المسائل نرى لزاما علينا أن نذكرها أولا فهى الأساس الذى نبنى عليه رأينا فى هذا الموضوع : —

أولى هذه المسائل : أن المعلم شخص يستطيع أن يتعلم من تلاميذه كيف يعلمهم ويستطيع أيضا أن يتعاون مع زملائه تعاونا من شأنه أن ييسر له ولهم القيام بمهمتهم فى توجيه التلاميذ نحو النضج . وتعاونه مع زملائه ومع تلاميذه لا يتم على الوجه الأكمل إلا إذا جعل نفسه مركزاً للعلاقات الإنسانية التى تنشأ فى المحيط المدرسى ومسئولا عن توجيه هذه العلاقات نحو النضج . وهو لا يستطيع أن يقوم بذلك إذا اعتبر نفسه مدرس تاريخ فحسب أو مدرس جغرافيا فحسب أو مدرس أى مادة من المواد الدراسية التقليدية المعروفة . وإنما يستطيع ذلك حين يشعر بأن مهمته الأولى هى توجيه نمو تلاميذه نحو النضج مستغلا فى ذلك إمكانيات الزمان والمكان والزملاء وكل الإمكانيات التعليمية .

المسألة الثانية : أن مسئولية التعليم تقع أولا وقبل كل شىء على عاتق التلميذ يوجهه المعلم ويعاونه فى ذلك كل الأجهزة التعليمية الأخرى من ناظر ومفتش وموجه اجتماعى وموجه رياضى إلى غير ذلك من الأجهزة الفنية والإدارية فى المناطق أو الوزارة أو البيئة المادية أو العلمية . فالمفروض أن التلميذ راغب فى التعلم لأن العلم والمعرفة والخبرة تسد حاجته إلى الاطمئنان ، وهو لا يتعلم ولا يكتسب خبرة وبالتالى لا يطمئن إلى المعرفة إلا إذا كانت مرتبطة بسد حاجاته ، وإلا إذا اكتسبها بخبرته وجهده ، ومن هنا جاءت مسئوليته الأولى عن تعليم نفسه . تليها مسئولية المعلم فى

تهيئة الجوله ليتعلم . ومن هنا أيضـا جاء فى الغالب فرح الطفل حين يذهب لأول مرة إلى المدرسة التى يتصورها مكانا يسد فيه حاجته إلى الخبرة والاطمئنان . فإذا خاب أمله فيها انصرف عنها ، وعلى هذا فإنا نتصور التلميذ مسئولا عن تعليم نفسه باعتباره قادراً على أن يعرف نفسه وقدراته بل يكاد يكون الشخص الوحيد القادر على ذلك قدرة كاملة بشرط أن يجد بجواره شخصاً يعينه على أن يعرف نفسه ، وهذا الشخص هو المعلم ، وهذا المعلم فى حاجة إلى من يعاونه من أجهزة مختلفة عليه أن يستغلها لصالح نمو تلاميذه ، فالعملية التعليمية فى نظرنا إذن مركزها التلميذ يوجهه المعلم مستعينا بكل وسائل الجهاز التعليمى .

المسألة الثالثة : أن التلميذ وحدة متكاملة وليست أجزاء ولذلك ينبغى أن نتعامل معه كوحدة فليس هناك جزء منه اسمه « تربية رياضية » وآخر اسمه « تربية اجتماعية » أو « تربية فنية » أو « دراسات علمية » أو « دراسات رياضية اجتماعية » وإنما هناك وحدة هى « التلميذ » وعملية هى « النمو » ، وعلى المعلم أن يستغل هذه المعارف الإنسانية فى توجيه نمو تلاميذه نحو النضج .

فإذا تركنا هذه الأسس النظرية جانباً وانتقلنا إلى الناحية التطبيقية وجدنا أن المدرسة الإبتدائية بها مدرس فصل مسئول عن نمو تلاميذه فى كل النواحى ثقافية وعلمية واجتماعية ورياضية وفنية إلى غير ذلك وهو يستعين فى القيام بعمله هذا بالموجه الاجتماعى والموجه الرياضى والموجه الفنى وغيرهم . فليس هناك شيء اسمه مدرس تربية رياضية يقوم بتدريس حصص التربية الرياضية فقط فى المدرسة الإبتدائية ، وإنما هناك موجه رياضى يعين مدرسى الفصول ويستعينون به فى سد حاجات تلاميذهم من ناحية التربية الرياضية . وكذلك الحال فى الناحية الاجتماعية وهكذا .... وليس هناك حصة اسمها حصة تربيـة رياضية تدرج فى جدول المدرسة الإبتدائية ، وإنما هناك حاجات للتلاميذ من النواحى الرياضية والاجتماعية يستطيع أن يسدها مدرس الفصل متعاونا مع زميله الموجه الرياضى والاجتماعى ، كما يتعاون مع ناظر المدرسة وأجهزة التفتيش ومجلس الآباء وغيرهم لسد هذه الحاجات .

وفى المدرسة الثانوية . أفسد التخصص العملية التعليمية فأوجدلنا مجموعة من المعلمين يشعر كل منهم بأنه غير مسئول عن العملية التعليمية وإنما هو مسئول عن مادة تخصصه ، وبذلك

فتتنا العملية التعليمية إلى مواد وتخصصات ، وبالتالى فتتنا التلميذ إلى جغرافيا وتاريخ وهندسة وتربية رياضية وفنون ولغات إلى غير ذلك ، وبذلك أصبحت العملية التعليمية، وليس مركزها التلميذ تسد له حاجته ، وإنما مركزها مواد التخصص تفرض على التلميذ فرضا . وشعر التلميذ بأن هذه المواد لاتسد له حاجة غير الحاجة الامتحانية ولذلك أجلها إلى حينها . أما التربية الرياضية والاجتماعية فإن عناية الوزارة بها قد ترجمت فى كثير من المدارس ترجمة مظهرية تطلب الاستعداد لها تكريس الجهود كلها فترة طويلة حتى تستطيع المدرسة أن تظهر فى الحفل الرياضى أو الاجتماعى بمظهر التفوق . وليس معنى ذلك ألا تقيم المدرسة حفلات رياضية أو اجتماعية ، وإنما معناه أن الحفل الرياضى والاجتماعى لايحتاج إلى اعداد يترتب عليه شل كل حركة أخرى على النحو القائم الآن ، وإنما يحتاج إلى حسن توجيه العملية التعليمية بصفة تكاملية بحيث يمكن أن تتم مجموعة من الحفلات الرياضية والاجتماعية فى مناسباتها وبدون أن توقف سير الحركة التعليمية فى اتجاهها الصحيح . قدر لنا زيارة إحدى المدارس التقدمية الأمريكية فوجدنا فيها فى يوم الزيارة ثلاث حفلات فى منتهى الجمال والأهمية التربوية لأنها كانت مشتقة من خبرة التلاميذ وسادة لحاجات متطورة من حاجاتهم ولم تؤثر على أية ناحية من النواحى التعليمية الأخرى . فالمدرسة تسير بصورتها العادية والحفلات تتم بشكلها البسيط الرائع . فهذا فصل من فصول السنة الثانية ، وقد خصص الدرس الأخير لحفل تمثيلى وترفيهى أعد تمثيلياته التلاميذ أنفسهم ، وكذلك أعدوا مأكولاته ومشروباته ، وفى خلال هذا الحفل كان التلاميذ يترددون على الموجه النفسى يشرح لكل منهم نتيجة اختبار ذكاء كان قد أجراه . أما الحفل الآخر فكان مباريات بين فصلين على كأس الفصول ، وكان ينظمه ويحكمه التلاميذ أنفسهم ، وقد بدأ وانتهى فى أثناء الدراسة ولم يؤثر على سير الدراسة فى غير فصلى المباراة . وفى الوقت نفسه كان هناك اجتماع عنيف لمجلس إدارة اتحاد التلاميذ وهو مجلس ذو سلطات واسعة وأثر عظيم فى إدارة المدرسة ، وكان موضوع الاجتماع خاصا بمشكلة عنيفة بين إدارة المدرسة والاتحاد ، وقد استغرق الاجتماع أكثر من ساعتين فى جدول عنيف ، ومن المدهش أنه رغم الجميع يعرفون الموضوع ويهتمون به ومع ذلك فإن هذا الاجتماع بدأ وانتهى أثناء سير الدراسة ولم يؤثر بأى حال عليها . وقد انتهى إلى غير قرار حاسم ولذلك اعتبرت الجلسة مستمرة . ولم يؤد شىء من ذلك إلى التأثير فى حسن سير العمل الدراسى .

وعلى أية حال فإننا لانتصور قيام حفل رياضى أو اجتماعى عام فى كل مدرسة مرة واحدة فى السنة يتعطل فيه العمل على النحو المألوف . ولكن نتصور قيام حفلات قد تكون يومية أو أسبوعية فى بعض الفصول أو كلها تتخلل الدراسة . كما أننا لانتصور أن يكون مدرس التربية الرياضية أو المشرف الاجتماعى هما وحدهما المسئولين عن تطور التربية الرياضيةأو الناحيةالاجتماعيةفى المدرسة الثانوية كل حسب اختصاصاته وإنما « رائدالفصل » مسئول عن هذا كله بالتضامن مع الموجهين والمدرسين كل فى دائرة اختصاصه،ورائد الفصل هذا مدرس يستعين بزملائه المدرسين والموجهين كل فى دائرة اختصاصه على سد حاجات التلاميذ المتكاملة . وبهذا وحده يمكن ألا تنفصل العملية الرياضية أو الاجتماعية وإنما ينظر إلى هذا كله على أنه وحدة متكاملة فتتخلل الدراسات النظرية النواحى الاجتماعية والرياضية ولا يكون هناك مسألة اسمها « استعداد لحفل رياضى أوإجتماعى » أو « استعداد للامتحانات » .

ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا اعتبرنا مدرس الفصل فى المدرسة الإبتدائية مسئولا عن اللغة العربية والحساب والمعلومات العامة . واعتبرنا رائد الفصل فى المدرسة الثانوية مسئولا عن التربية الرياضية والاجتماعية والفنية كما هو مسئول عن اللغات والعلوم الرياضية والعلمية والإجتماعية وغيرها .

وليس معنى ذلك أن الموجـــه الرياضى أو الإجتماعى أو الفنى لا مكان لهم فى المدرسة الإبتدائية أو الثانوية وإنما مكانهم كمكان المتخصصين الآخرين فى المواد المختلفة من تاريخ وهندسة ولغات وغير ذلك ، فهذه أجهزة يستعين بها من مدرس الفصل أو رائد الفصل لسد حاجات التلميذ، وتحقيق هذا الهدف يتطلب عملية تنسيق هى مهمة ناظر المدرسة . ذلك أننا نتصور وجـــود من يوجه فى التربية الرياضية والاجتماعية كل قسم من أقسام التعليم الإبتدائى يعينون ويستعان بهم فى سد حاجات تلاميـــذ المدارس المختلفة من هذه النواحى ، ومهمة تنسيق العمـل هنا تقع على عاتق مفتش القسم باعتباره ناظراً لكل مدرسة من مدارس قسمه ويعمل فى تغيير منهج التعليم الإبتدائى من منهج مواد إلى ميادين دراسية تسد حاجات التلميذ المختلفة مما يسهل تحقيق هذا الإتجاه الجديد فى عمل المدرس بصورة فعلية .

أما فى المدرسة الثانوية فينبغى أن يوجد أكثر من واحد من الموجهين فى التربية الرياضيةوالاجتماعية فى كل مدرسة يستعان بهم فى سد حاجات تلاميذ المدارس المختلفة.

وهذا وإن الصورة الحقيقية التى نتصورها للمدرسة فى عهدها الجديد هى الصورة التى تسير فيها العملية الثقافية والعلمية مع العملية الاجتماعية والرياضية معاً يتخلل كل منها الأخرى فلا يكون هناك وقت للحفلات المدرسية رياضية وإجتماعية تزيد حتى عن طاقة من يريدون حضورها ووقت آخر للامتحانات النظرية والعملية ولكل منها وسيلة فى الإعداد ، والمدرسة حائرة فقد تحولت عن غرضها الأصلى وأصبحت تقضى وقتها ومجهودها استعداداً لهذا واستعداداً لذاك . ولا نظن أن المدرسة نشأت لسد حاجات للحفلات أو الإمتحانات وإنما نشأت لسد حاجات التلاميذ يمكن أن تقوم أثناء سير العمل ودون حاجة إلى إيقافه أو تعطيله .

وهذه الصورة التى تتخلل فيها الأعمال المختلفة لا تتم إلا إذ كان هناك مدرس فصل أو رائده مسئول عن التلميذ فى جملته لا عن وحدات تعليمية معينة . وما لم تحقق ذلك فسنظل نشكو من هذه الصورة البغيضة التى تتعطل فيها المدرسة أحياناً إستعداداً للحفلات ثم تتعطل أيضاً استعداداً للامتحانات . حتى بدت المدرسة وكأن لا وظيفة لها إلا الاستعداد لهذا أو لذاك بعد أن تخلت عن وظيفتها الأولى فى رعاية نمو تلاميذها بصفة كلية نحو النضج .

ولكن هل عندنا من المدرسين من يستطيعون القيام بهذا النوع من العمل (مدرس فصل فى الإبتدائى) (ورائد فى الثانوى) ؟ إن مهمة مدارس المعلمين العامة هى تخريج النوع الأول وأما الثانى فيقع على عاتق كليات المعلمين ومعاهد التربية أمر إعداده . وهذا يتطلب تغييراً كبيراً فى طرق اختيار طلاب معاهد إعداد المعلمين فلا يكون أساس الاختيار هو مجموع الدرجات فى المواد فحسب ولا الاختبار الشخصى لمدة دقائق فقط . وإنما ينبغى أن يكون أساس الاختبار إلى جانب هذا كله عمل دراسات عرضية وطولية تقوم على بطاقات التلاميذ تتناول جميع نواحى استعداداتهم الدراسية والشخصية فنختار المعلمين ممن عندهم استعدادات عريضة أكثر منها عميقة ونزودهم بعد ذلك بمنهج تربوى عريض فى معاهد إعداد المعلمين .

على أن تزود المدارس الثانوية بنوع خاص بمجموعة من الإخصائيين فى العلوم المختلفة تكون مهمتهم أن يعينوا وأن يستعين بهم رواد الفصول فى النواحى التى تتطلب ذلك بطريقة متسعة ومنظمة تتم تحت إشراف ناظر المدرسة ومعاونيه .

بقى أن نقول أن المدرس الرائد والاخصائى والموجه لا يستطيع كل منهم القيام بعمله كموجه للتلميذ فى جملته إلا إذا أقام كل منهم فى المدرسة طول اليوم المدرسى حتى يمكن الاستعانة به وقت الحاجة .

وخلاصة القول إن مهمة توجيه التلميذ فى جملته من جميع النواحى رياضية واجتماعية وتثقيفية وعلمية وفنية هى مهمة المدرس (مدرس الفصل فى الإبتدائى ورائد الفصل فى الثانوى) على أن يستعين بالأجهزة التخصصية الأخرى وأن يعد فى معاهد المعلمين إعداداً خاصاً للقيام بهذا النوع من العمل . وأن يختار من بين أصحاب القدرات العريضة لا العميقة بعد دراسة طولية وعرضية لشخصيته واستعداداته تقدم على أساس بطاقة تحقق هذه الدراسة وتتابع كل تلميذ منذ بداية مرحلة تعليمه حتى نهاية حياته العلمية . وهذا المعلم المختار اختياراً خاصاً والمعد إعداداً معيناً يجب أن يسلم بأن مهمته توجيهية بصفة كلية كما يجب أن يكون قادراً على استغلال كل ما يحيط به من إمكانيات مادية وإنسانية تزوده بها المدرسة ، وأن يبقى هو وزملاؤه فى المدرسة طوال اليوم المدرسى .

وحتى يتم لنا تخريج هذا النوع من المعلمين فإنه يمكن تدريب المعلمين الحاليين على تحقيق ذلك فى حلقات تدريبية فيختار مجموعة من المعلمين فى كل منطقة وتختار لهم هيئة تدريبية تقوم بتدريبهم فى حلقات محلية تناقش فيها مشكلات هذا النوع من العمل ، وتحل حلا عمليا ثم تعاد مناقشة الحلول على ضوء تجربتها وهكذا تتم العملية التدريبية بصورة تدريجية وعملية ، وبذلك تصبح العمليه التعليمية عملية نمو للتلاميذ كما أن العملية التدريبية عملية نمو مهنى لكل المشتركين فيها من معلمين وموجهين .

الخبرة المدرسية وآثارها فى شخصية الإنسان وسلوكه

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
أستاذ مساعد بمعهد التربية العلمات بجامعة عين شمس

لقد أصبحت المدرسة ضرورة اجتماعية فى حياتنا الراهنة ، فهى تعمل على تزويد التلاميذ بما يحتاجون اليه فى حياتهم من خبرة متعددة الجوانب ، وصل إليها الإنسان واستخدمها على مر الأجيال فى مواجهة مشكلات حياته .

ومما يؤخذ على المدارس التقليدية أنها جعلت اهتمامها مقصـــورا على التحفيظ والتسميع ، فإذا حفظ التلميذ ما يراد به حفظه من الحقائق الغزيرة ، واكتسب ما يراد به اكتسابه من المهارات ، فقد حسبت المدرسة أنها حققت رسالتها .

ولكن بقى أن نتساءل : ألا تترك الحياة المدرسية لدى التلاميذ من الآثار غير تلك المعارف التى تعيها ذاكراتهم فترة من الزمن قد تقصر أو تطول قبل أن يدركها النسيان ؟ وإذا كان هنالك آثار أخرى فما هى وما أهميتها وإلى أى مدى حققت المدرسة رسالتها إزاء هذه الآثار ؟

تحليل مواقف الخـــبرة :

وللإجابة عن هذه الأسئلة ينبغى أن نتأمل ما يحدث للإنسان فى كل موقف من مواقف الخبرة العديدة المتصلة التى يمر بها فى حياته .

إن الإنسان يتفاعل مع بيئته تفاعلا مستمراً يدفعه إلى ذلك حاجاته المتعددة إلى هذه البيئة التى تتوقف عليها حياته . ولا نقصد بالبيئة هنا مظهرها المادى فحسب . فللبيئة الفكرية والاجتماعية والعاطفية خطورتها وأهميتها فى حياة الإنسان كذلك . ولو أننا حللنا موقفا من مواقف الخبرة العديدة التى نمر بها فى حياتنا اليومية لرأينا أنه يتألف من جانبين : إدراكى ، وانفعالى .

أما الجانب الإدراكى فيتمثل فيما يدركه العقل من حقائق أو معانى نتيجة لما تتلقاه الحواس المختلفة من إحساسات تثيرها البيئة ، وما يدركه من علاقات وما يخلص اليه من معان أو نتائج فى كل موقف . ويقوم العقل بترجمة هذه الإحساسات وإدراك معانيها على ضوء مالدى الإنسان من خبرة سابقة . وبذلك تصبح الخبرة السابقة أساساً لكسب الخبرة الحاضرة ، كما تصبح هذه أساساً لخبرة المستقبل .

ومن واجب المدرسة أن تعنى بالتعرف على ما لدى التلاميذ من خبرة سابقة حول الموضوعات التى يدرسونها حتى لا يصبح ما يدرسونه ألفاظاً خاوية لا تستند إلى أساس وحتى يتم بناء الجديد من الخبرات على أساس السابق منها . وقد يتعجب الإنسان إذ يكتشف أن كثيراً من الألفاظ والتعاريف والقوانين والحقائق التى يرددها التلاميذ قد تكون غير واضحة المعنى لديهم ، أو أن لديهم عنها معان مشوهة خاطئة .

ولقد سئل أحد الأطفال مرة « أين تضع الدجاجة بيضها » فقال « فى المتوسط » وعندما نوقش فى هذه الإجابة تبين أنه فى كتابه أن الدجاجة تضع خمس بيضات أسبوعياً « فى المتوسط » . مما يوضح نوع الأخطاء التى يقع الأطفال فيها نتيجة لعدم وضوح المعنى لديهم .

ومن واجب المدرسة أن تهيء للتلاميذ الفرص الوفيرة لكسب الخبرة المباشرة ، بالإكثار من الرحلات والدراسات العملية وربط الدراسة بالبيئة والحياة .

أما الجانب الانفعالى من الخبرة فإنه يتمثل فيما يصحب الجانب الإدراكى دائماً ويترتب عليه من انفعال ، قد يكون شديداً واضحاً كالخوف والغضب أو ضعيفاً غير واضح حتى لا يكاد الانسان يميزه .

الخبرة والميول :

وكما يختلف الانفعال فى شدته فإنه يختلف كذلك فى نوعه . فقد يكون ساراً تطيب به النفس ويدفع صاحبه إلى تكرار الموقف ، طمعاً فى مزيد من الاستمتاع به ويؤدى التكرار إلى تبلور شعور الإنسان وإغرائه بمزيد من التكرار وبذلك نستطيع أن نفسر طريقة تكوين الميول الإيجابية التى تدفع صاحبها نحو عمل من

الأعمال ، وما قد يؤدى إليه ذلك إلى تكوين عادة تتصل بهذا العمل . وقد يكون الانفعال غير سار فيمهد لتكوين ميل سلبي نحو عمل من الأعمال .

وينبغى ألا يكون حكمنا على نوع الانفعال مقصوراً على ذلك الأثر المباشر الذى يحدثه أو يترتب عليه .

فالإنسان قد يقع فى كثير من المواقف تحت تأثير أكثر من دافع أو حاجة . وقد تتضارب الحاجات والدوافع فيما توجه إليه ، فالشخص الجائع الذى لا يجد ما يقتات به قد يكون فى موقف من المواقف بحيث يتنازعه عاملان : حاجته إلى الطعام ، وحاجته إلى رضا المجتمع عنه واحترامه لنفسه أو المحافظة على دينه ومثله العليا وقد يتغلب العامل الثانى فيؤثر الشخص الجوع على السرقة .

وكثيراً مايضحى الإنسان بلذة عاجلة فى سبيل تحقيق غاية أبعد .

وتعنى التربية بتكوين القيم والمثل العليا وبتنمية الحساسية الاجتماعية حتى لايكون تصرف الانسان فى مواقف حياته قائمة على مجرد الاستجابة لشهواته فيصبح بذلك عبدا لها . ويقاس نجاح التربية بمدى مايترتب عليها فى حياة الانسان من إيثار على النفس ، وتضحية فى سبيل المجتمع ، وتحرر من استعباد الشهوات . ولا يتحقق ذلك إلا إذا قد توفرت البيئة الاجتماعية المناسبة التى يتدرب التلاميذ فيها على ممارسة أساليب الحياة الاجتماعية وتقدير نتائج أعمالهم على ضوء أهداف الجماعة .

وكثيراً مايرجع اخفاق المدارس فى تحقيق أهداف التربية الاجتماعيــة إلى اقتصادها على تحفيظ حقائق المواد الاجتماعية وعدم العناية بخلق البيئة الاجتماعية المناسبة التى توجه ميول التلاميذ وعواطفهم وسلوكهم وتعطيهم الفرصة لممارسة الأساليب الاجتماعية بنجاح .

ولعلنا نتساءل الآن عن نوع الميول التى تتكون لدى التلاميذ فى ظل الدراسة التقليدية ومناهجها الجافة . إن جفاف المناهج و بعدها عن حياة التلاميذ يجعلهم يضيقون بها ولا يقبلون عليها . وإن من ينظر إلى تلاميذ المدارس المعتادة وقد جلسوا الساعات الطويلة المملة فوق تلك المقاعد المصفوفة يستمعون إلى تلك الدروس النظرية ينقلهم الناقوس من واحد منها إلى الآخر ، سوف يدرك مايصيبهم منها من ملل

وكتابة . والمدرسة إذ تفعل ذلك إنما تبذر بذور الكراهية بين التلاميذ وما يدرسونه وكثيراً ما تمتد هذه الكراهية نحو المدرسين والحياة المدرسية كلها .

ولعلنا نستطيع على ضوء ذلك أن نفسر سبب القطيعة بين كثير من الدارسين وما درسوه فى مدارسهم وقد يكون ضعف ميل بعض الناس نحو القراءة والاطلاع ناتجا عما بثته المدرسة فى نفوسهم من كراهية لهذه النواحى .

ولا شك أن الخبرة التى تحول دون اكتساب غيرها والتى تعجز عن تنمية اهتمام صاحبها بكسب الخبرة الجديدة ، تعد خبرة عقيمة لأنها تحول دون التقدم والنمو .

فمن واجب المدرسة أن تمعن ما يترتب على ما تقدمه لتلاميذها من ميول لها آثار بعيدة المدى فى حياتهم وأن تعمل على تكوين الصالح منها . ومن الممكن أن يتحقق ذلك إذا أحسن وضع المناهج الدراسية بحيث تصبح وثيقة الصلة بحياة الدارسين وبحاجاتهم ، وبحيث يدركون أهميتها ويقبلون عليها . ومن الممكن تعديل الطرق المستخدمة فى المدارس بحيث تصبح أكثر ملاءمة للتلاميذ فتتيح لهم قسطا أكبر من النشاط وتساعدهم على تحقيق أغراضهم والتعبير عن أنفسهم . كما ينبغى أن يصبح الجو المدرسى كله محببا إلى نفوس التلاميذ حتى يؤدى الى تكوين الميول المناسبة واكتساب العادات الصالحة .

الخبرة والاتجاهات

يمكن أن ننظر الى كل موقف من مواقف الخبرة على أنه استثارة من جانب البيئة وتأثر واستجابة من جانب الفرد . فهنالك دائماً سبب ونتيجة أو فعل ورد فعل ولا يمكن القول بأن الإنسان قد اكتسب خبرة فى موقف ما إلا إذا استطاع أن يربط أو يدرك العلاقة بين السبب والنتيجة ، وإلا فإنه لايكون قد استفاد من هذا الموقف فائدة تعينه على تعديل سلوكه وإحداث مزيد من الملاءمة بينه وبين بيئته فى مواقف الخبرة المشابهة التالية .

وقد تكون العلاقة بين السبب والنتيجة بحيث يسهل إدراكها كما يحدث عندما يضع الشخص إصبعه فى النار فتحرقه ، أو تحدث له ألماً ، فيدرك العلاقة بين وضع الإصبع فى النار وبين الشعور بالألم ، وفى أحيان أخرى لايسهل إدراك هذه العلاقة

لأول وهلة ، كما يحدث عند البحث عن سبب مرض من الأمراض ، مما يترك الإنسان في حيرة من أمره ، يحاول أن يجد تفسيراً لما يلاحظه وبذلك يلجأ الإنسان إلى التفكير في حل مشكلته . وتختلف أساليب التفكير ، فمن الناس من يتخبط في تفكيره خبط عشواء وقد يتقبل أول خاطر يمر بباله ، ولو لم يقم على صحته وتأييده دليل . ومنه من يلتجيء إلى والد أو مدرس أو رئيس يحاول أن يجد عنده حلا لمشكلته ، فينزل من نفسه منزل اليقين وقد لايخطر له أن يراجعه أو يتشكك في صحته وبذلك يصبح الشخص طفيلياً في تفكيره . وقد تتضارب الآراء التي يحصل عليها فلا يكون لديه وسيلة يقرن بها بين الخطأ والصواب .

والتفكير السليم هو الذي يتلمس صاحبه الدليل على صحته ، وهو الذي يوصل الإنسان إلى أحكام تصدقها المشاهدة ويؤيدها الواقع . وهذا النوع من التفكير هو الذي يسير بالتفكير العلمي . فقد اقترن بدراسة العلوم فوصلت به إلى ماوصلت إليه من تقدم وازدهار .

ولابد في التفكير العلمي من تحديد المشكلة أولا ، ثم افتراض الفروض لحلها . والفرض الناجح هو الذي تؤيده المشاهدات وتشير إلى صدقه التجارب بل ويعين الانسان على التنبؤ والتوقع .

ويكتسب الإنسان اتجاهات عقلية معينة نتيجة للأسلوب الذي يتبعه في التفكير فالشخص الذي تعود أن يفكر بعقل غيره يصبح سلبياً في تفكيره يستقر عقله في أذنه وتضعف قدرته على حل المشكلات وعلى الإبتكار .

فاذا كانت التربية تستهدف تحقيق أقصى مايمكن من أسباب النمو للفرد حتى يصبح عضواً مفيداً في مجتمع ديمقراطي رشيد . فلابد من تدريب التلاميذ على أسلوب التفكير العلمي حتى يكتسبوا الاتجاهات العقلية السليمة فيصبح الشخص ذا حساسية لما يصادفه من مشكلات يستطيع تحديدها وافتراض الفروض المناسبة واختبارها .

ويصبح متفتح العقل لا ينظر إلى الحقائق على أنها جامدة . ويصير مستعداً لتعديل وجهة نظره إذا استجد لديه من الأدلة ما يدعو الى ذلك . ومن الاتجاهات العقلية اللازمة لسلامة التفكير التروى في اصدار الأحكام والتحرر من سلطان الأهواء والنظر الى الأمور من سائر جوانبها .

والمدرسة التى تجعل منتهى مقاصدها شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها وتعتمد فى أسلوبها على التقليد تقعد عن تحقيق هذه الغايات ، ولايتسع وقتها لتدريب التلاميذ على طريقة التفكير السليم . وإن فى شيوع طريقة التدريس التى تعتمد على حفظ الملخصات السبورية والموجزات المطبوعة لقضاء على تلك الأهداف التربوية التى تتصل بالتفكير العلمى . فطريقة التقليد تحول التلاميذ إلى ببغاءات يرددون مالا يفقهون ، وتجعل حصيلتهم من المدرسة مجموعة من الألفاظ الخاوية . فهم لايحسنون التفكير فى الأمور ، ويستجيبون لأول داع ، ويقعون فريسة لأساليب الدعاية الكاذبة .

وتستطيع المدرسة أن تعمل على تزويد التلاميذ بالاتجاهات العقلية السليمة إذا أحسن وضع المناهج الدراسية بحيث تصبح مشكلاتها حية وذات صلة متينة بحياة التلاميذ . وإذا حاول المدرس أن يتبع الأسلوب العلمى فى عرض مايقدمه للتلاميذ ، وأن يدربهم على استخدام هذا الأسلوب فى دراستهم فيتيح لهم الفرص لادراك أهمية المشكلات التى يدرسونها وتحديدها لصورة مناسبة ، ويهيء لهم من الخبرة العملية المباشرة مايعينهم على الملاحظة وافتراض الفروض واختبارها والوصول إلى أحكام تقوم على الواقع وتستمد قوتها من مدى اتفاقها معه وقدرتها على تفسيره . ومن الواجب ألا يكون استخدام الأسلوب العلمى مقصوراً على دراسة العلوم ، فمن الممكن بل ومن الواجب تطبيقه فى دراسة المواد الاجتماعية وغيرها من الدراسات كذلك . على أن يكون استخدام هذا الأسلوب فى الحياة المدرسية ، وسيله لكسب الاتجاهات العقلية المناسبة حتى تصبح جزءاً من النسيج العقلى للتلاميذ وحتى تدخل فى بناء شخصياتهم ، وحتى يصبح تفكيرهم فى سائر مايواجههم من مشكلات الحياة سائراً على المنهج العلمى القويم .

الخبرة والثقة بالنفس :

إن الإنسان إذ ينشط لكى يتفاعل مع بيئته فإنما يفعل ذلك تحت ضغط حاجاته إليها وإلحاحها عليه ، وهو أثناء ذلك يدرك غايات معينة ويحدد أغراضاً يتجه نحوها ويسعى إلى تحقيقها ، وقد ينجح أو يفشل فى تحقيق هذه الغايات .

وتتكون فكرة الإنسان عن نفسه نتيجة لما يصيبه من نجاح أو فشل فى مواقف حياته المتصله المتتابعة . فمن حالفه النجاح اكتسب ثقة فى نفسه ، ومن كان الفشل نصيبه تزعزعت ثقته فى نفسه .

والثقة بالنفس تضفي عليه شعوراً بالسعادة وتؤدي إلى الشجاعة والاقدام ، وتمهد السبيل للتفكير السليم والابتكار ، وينبغي أن تكون ثقة الإنسان في نفسه قائمة على نظرته للأمور نظرة واقعية شاملة ، وعلى الاتزان وعدم المبالغة وتقدير الأمور على حقيقتها ، والا فقد تصبح غرورا يتطلب الشخص بمقتضاه ما ليس من حقه ويتعالى به على الناس وينتقص به من أقدارهم وجهودهم ، كما يحدث في حالة الطفل المدلل ، والجاهل المغرور ، وبمثل ذلك فقد يكون فقدان الثقة بالنفس غير مستند على أساس سليم ، وقد يؤدي الى اليأس أو القنوط ويبعد صاحبه عن مجالات الابتكار ويؤدي به الى الانزواء والإنطواء والى الشعور بالنقص وما قد يترتب عليه من الآثار .

والمدرسة التي تفرض على التلاميذ منهجا موحداً يدرس بطريقة موحدة ، إنما تغفل ما بينهم من فروق فردية عديدة في القدرات والاستعدادات والخبرة ، فتفسح المجال للفشل وفقدان الثقة بالنفس .

وإذا جعلت المدرسة منهجها نظريا ضيقا فإنها تقلل من ميادين النجاح وتجعله مقصوراً على أولئك الذين يتوفر لديهم الاستعداد لهذا النوع من الدراسات ، وتحكم على غيرهم بالفشل .

وعلى ذلك فإنه ينبغي أن تنوع المدارس في مناهجها حتى يجد فيها كل تلميذ ما يناسبه وحتى تهيء له بذلك الفرص لتحقيق أقصى إمكانياته . وبذلك تتعدد جهات النجاح ، وتقل فرص الفشل ، وتصبح المدرسة متلائمة مع استعدادات التلاميذ وحاجاتهم بدلا من أن تكون مفروضة عليهم . ومن مطالبتهم بأن يتلاءموا معها .

وهكذا نرى أن مواقف الخبرة الجديدة التي يمر بها التلاميذ في حياتهم المدرسية لا تقتصر آثارها على تلك الحقائق التي يستظهرونها والمهارات التي يتقنونها ، فالتلاميذ يكتسبون بجانب كل ذلك وبالإضافة إليه كثيراً من العواطف والميول والاتجاهات والعادات والأساليب التي تناولنا جانبا منها .

ويطلق على تلك الآثار النفسية بأنواعها المتعددة اسم « الخبرة المصاحبة » .

ويرجع اهتمام التربية بالخبرة المصاحبة إلى أهميتها البالغة فى حياة الإنسان فهى قوة دامغة فى حياته ، توجه سلوكه وتكسب شخصيته طابعها الخاص .

ولقد أهملت المدارس القديمة فى غمرة اهتمامها بالتحصيل والتحفيظ والتسميع هذا النوع من الخبرة على أهميته .

ومما ساعد على ذلك أن آثار هذه الخبرة غير منظورة ، لا يدركها إلا من أدرك أهداف التربية على حقيقتها ، كما أن تقويم تقدم التلاميذ ونموهم فى الاتجاهات المتعددة المرغوبة ليس من الأمور اليسيرة ، فهو يحتاج إلى إعداد خاص من جانب المدرس ومران له على إتقان أساليبه .

ويتطلب العناية بأمر الخبرة المصاحبة تنظيما جديداً للحياة المدرسية فى مناهجها وأساليبها بحيث تصبح المدرسة بيئة مناسبة لتحقيق الاتجاهات المطلوبة . ولابد أن يدرك المدرس فى أتم جلاء أن يسهم على تزويد التلاميذ به من حقائق علمية ومهارات لا يقاس فى أهميته التربوية بما يزودهم به من ميول واتجاهات وعادات ، تتحدد على ضوء طريقة تدريسه ونوع معاملته لهم ، بل وما قد يتركه فى نفوسهم من آثار بحسن ذوقه ونظرته للأمور وأسلوب تفكيره ، ومدى تمسكه بالفضائل الاجتماعية . فمن الواجب أن يكون المدرس قدوة حسنة للتلاميذ فى جميع هذه الأمور .

وإذا كانت مصر تستهدف فى نهضتها الراهنة إعداد المواطنين الصالحين الذين يعتمد عليهم فى بناء مجتمع ناهض يضطلع كل فرد فيه بتبعاته ، ويسهم فى تقدمه بتفكيره السليم فلابد من تخطيط الحياة المدرسية تخطيطا جديداً يعلو فيه قدر الخبرة المصاحبة وتعد الظروف فيه عن قصد لتحقيق أهدافها .

والله الموفق إلى ما فيه الخير والإرشاد .

التأخر الدراسي لتلاميذ المدارس الثانوية فى مصر*

للدكتور مختار حمزة
المدرس بمعهد التربية للمعلمات
بجامعة عين شمس

مشكلة التأخر الدراسى مشكلة تربوية سيكولوجية اجتماعية ويمكن دراستها من نواح متعددة. وقد قمت ببحث المشكلة مرتين ومن زاويتين مختلفتين.

فأما المرة الأولى، فكان البحث لدراسة الطلبة المتأخرين من بين الأذكياء، وكان ذلك فى انجلترا عام ١٩٤٩. وفى هذا البحث قمت بدراسة حالة ما يقرب من ثلثمائة طالب بالمدارس الثانوية ممن أثبتوا تأخراً فى مادة واحدة من مواد الدراسة. ونشرت نتائج هذا البحث فى مجلة علم النفس التربوى ببريطانيا عام ١٩٥١.

وفى المرة الثانية، ساهمت مع فريق أعضاء مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى بحث حالة ما يقرب من أربعمائة طالب من أربع مدارس ثانوية بالقاهرة. ثلاث منها بنين ومدرسة للبنات.

وجميع الطلبة هنا من النوع الذى يتفق عليه الجميع عادة أنه متأخر، وإن كنت أختلف معهم بعض الشىء. وسأبين الآن هذه الحالات، ثم سيقتصر حديثى على هذا البحث الأخير الذى أجرى فى مصر.

أما نقطة الخلاف فهى أن المدارس عادة لا تأخذ فى الاعتبار الطالب كفرد مستقل، له إمكانيات عقلية معينة، ولكنها بدلا من ذلك تقارنه بغيره من التلاميذ فالتلميذ الذى لا يصل إلى مستوى زملائه، تعتبره المدرسة متأخراً دراسيا. هذا صحيح، ولكن فى الوقت نفسه يحتمل أن يكون هذا الطالب قد بذل كل ما فى وسعه ووصل إلى أقصى حد تسمح له به إمكانياته العقلية وخاصة ذكاؤه العام. ولذلك فإنى

---

* محاضرة ألقيت فى مؤتمر تدريب نظار ووكلاء المدارس الثانوية فى يناير سنة ١٩٥٦.

لا أعتبره متأخراً فى تحصيله وإنما كل ما فى الأمر أنى أعتبره فى غير موضعه . وكان لابد وأن يكون مع مجموعة أخرى من الطلبة يستطيع أن يجد له بينهم مكاناً أو فى نوع آخر من التعلم . وعلى ذلك فالحالات التى وصلتنا من المدارس . استبعد بعضها من البحث على أساس أنه غير متأخر .

ولاريب أن هناك حالات كان ينبغى أن ترسلها المدارس ولكن ذلك لم يحدث لعدم سهولة إدراكها . فالطالب الذى تعود الحصول على أكثر من ٨٠٪ من الدرجات وحصل بعد ذلك على مجموع ٦٠٪ فقط لاتعتبره المدرسة متأخراً فى تحصيله مع أن حالته تستحق العناية والبحث حتى يبقى فى مستواه الذى يصل إليه عادة دون بذل مجهود غير عادى .

وبهذه المناسبة أود أن أذكر أن الحكم على تقــدم التلميذ أو تأخره بمقتضى الدرجات المدرسية التى يحصل عليها الطالب فى الامتحان حكم غير عادل وإن كان للمدارس عذرها فى ذلك ، وكلنا نعلم مقدار الخطأ الذى تتعرض له هذه الدرجات المدرسية . والصواب هو الحكم على أساس تطبيق اختبارات تحصيلية مقننة وهذه لايوجد عندنا منها الآن فى مصر ما يمكن الاعتماد عليه عن ثقة تامة . (وإننا ندرك فى معاهد التربية هذا القصور، ونعمل جاهدين على تلافيه فى أقرب وقت مستطاع)

وعلاوة على ذلك ، أود أن ألفت النظر إلى ثلاثة أنواع من الطلبة المتأخرين . فهناك نوع متأخر فى جميع المواد الدراسـية تقريبا ونوع آخر متأخر فى طائفة من المواد المرتبط بعضها ببعض كالمواد العلمية أوالمواد الرياضية أوالمواد الفنية ، ونوع ثالث متأخر فى مادة واحدة كالرياضة أو إحدى اللغات أو الطبيعة . . الخ .

والعينة التى بحثناها فى مصر خليط من هذه الأنواع الثـلاثة وقد اتبعنا فى بحثها ما يأتى : ـــ

(أولا) جمعت بيانات كافية عن الطالب فى مدرسته ومواظبته وسلوكه وعلاقاته بزملائه وميوله واتجاهاته . كما جمعت بيانات عن أسرته وظروف المنزل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . وذلك لافتراضنا أن هذه العوامل يحتمل أن يكون لها تأثير على حالة الطالب وقد قام بجمع هذه البيانات الإخصائيون الاجتماعيون .

(ثانياً) ولما كانت هناك بيانات كثيرة لايستطيع أن يدلنا عليها سوى الطالب نفسه فقد أعد له استفتاء مطبوع ويشمل ست مجموعات من الأسئلة خاصة بأحواله فى المدرسة وطرقه فى الاستذكار ومواظبته وأسباب تأخره أو تغيبه عن الدراسة وعلاقاته بزملائه وهواياته وطرق تمضيته لأوقات الفراغ وأخيراً آلامه وآماله * .

(ثالثا) يناقش الطالب فى كل هذا لمعرفة ما وراء كل ناحيـــة من النواحى والدوافع النفسية وتفسير الطالب لسلوكه هو نفسه . إهماله للواجبات وسبب تغيبه أو هروبه من المدرسة وسبب عدم التفاته للدرس الخ .

(رابعاً) ولـكى يفسر ذلك تفسيراً صحيحاً كان لابد وأن أجرى بعض اختبارات الذكاء العام وبعض اختبارات القدرات الخاصة كالقدرة اللغوية أو القدرة الرياضية وبعض الاختبارات الاسقاطية لدراسة الشخصية كوحدة ديناميكية تتفاعل عناصرها بعضها مع بعض بصورة منظمة مستمرة .

ونتيجة لجميع المحاولات أمكننا أن ندرس المشكلة على أساس دراسة الفرد وأمكننا بعد ذلك أن نتابع هذه الدراسة الوصفية بدراسة كمية ، فلجأنا إلى تفريغ البيانات فى جداول إحصائية . تم هذا بالنسبة إلى جميع أسئلة الاستفتاء وإلى جميع النقط التى جاءت باستمارة البحث والتى يمكن تفريغ بياناتها فى صورة جداول . وقد تطلب هذا مجهود شاق أمكن التغلب عليه بتجنيد عدد كبير من الاخصائيين الاجتماعيين الذين حضروا المعسكر الحديث الذى أقيم فى الصيف الماضى ببور سعيد لطلبة المدارس الثانوية من ذوى المشكلات التى كلف المكتب بدراستها وقد أمكن تفريغ البيانات فى ١٧ جدول من الجداول الإحصائية .

وسأحاول أن أذكر لـكم ـ فى هذه الفرصة القصيرة ـ بعض النتائج التى أمكن الوصول إليها حتى الآن من هذا البحث :ــ

وسأبدأ بذكر العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسى أو المرتبطة به أو التى تهيء الفرصة وتشجع على حدوثه ونستطيع أن نقسم هـذه العوامل إلى مجموعات ثلاث فالمدرسة مسئولة إلى حد كبير ، ومن وجهة نظرنا كمربين ونظار ومفتشين لابد وأن نعطيها الأهمية رقم (١) .

---

* توجد صيغة هذه الاستفتاءات فى الصفحات الأخيرة من هذا العدد .

ثم أمامنا الطالب نفسه وظروفه وأحواله وميوله واتجاهاته وكل ما جاء ذكره في الاستفتاء. وهنا نجد المجموعة الثانية من العوامل .

وأخيراً أمامنا المجموعة الثالثة من العوامل وهي مرتبطة بأسرة الطالب والظروف المنزلية وأظن أنه من الواضح أن هذه العوامل جميعا ليست منفصلة بعضها عن بعض بل إنها وثيقة الارتباط وتؤثر الواحدة منها على الأخرى ، وعلى ذلك فإننا نجد أنه في كل حالة من حالات التأخر الدراسي لابد وأن تتضافر مجموعة من هذه العوامل فتؤدى إلى التأخر . ونستطيع أن نذكر أنه في المتوسط نجد أن هناك ثلاثة عوامل في الحالة . والتصنيف الذي لجأنا إليه يؤدي وظيفة واحدة وهي العمل على تسهيل البحث توضيحه . وقبل أن ألجأ إليه أود أن أبرز أحد الجداول الهامة وهو الجدول الذي يبين رأى الطلبة أنفسهم في أسباب تأخرهم .

وكان عدد الطلبة الذين أتيح لهم إبداء الرأى ٤٠٤ طالباً منهم ٣٤٥ من البنين و ٥٩ من البنات وكانت الأسباب في نظرهم حسب الترتيب هي :

عدم المذاكرة (١١٨) ثم أسباب نفسية مزاجية واتجاهات غير ملائمة ضد المدرسة أو ضد نفسه أو ضد الأسرة (٦٩) ثم صعوبة فهم الدروس (٥٦) ثم الغياب (٣٩) ثم عدم الاهتمام (٣٦) وهذا الأخير يمكن أن يضم إلى العامل الثاني الخاص بالاتجاهات غير الملائمة ثم قصور الشرح (٢٣) والجدول بالكامل كالآتي : —

رأى الطالب	بنين	بنات	المجموع
الغياب	٣٤	٥	٣٩
عدم المذاكرة	١٠٨	١٠	١١٨
صعوبة فهم الدروس	٤٨	٨	٥٦
قصور الشرح	٢٢	١	٢٣
عدم الاهتمام	٣١	٥	٣٦
عدم ملاءمة المنزل للمذاكرة	١٣	١	١٤
الطرد من المدرسة	٩	—	٩
المرض	٧	٤	١١
عدم الميل للمادة	٣	٦	٩
أسباب نفسية (معرفية)	١٤	—	١٤
أسباب نفسية (مزاجية) واتجاهات غير ملائمة	٥٦	١٣	٦٩
غير بين	—	٦	٦
المجموع	٣٤٥	٥٩	٤٠٤

والجدول وإن كان واضحاً إلا أننى سأعلق على بعض ماجاء به فى المكان المناسب وانتقل الآن إلى التصنيف .

أولا : العوامل المدرسية :

نرى أن السؤال الأول فى الأستفتاء هو : ماذا يضايقك فى حياتك المدرسية ؟ وقد أجاب عن هذا السؤل ٣٦٤ طالباً وامتنع الباقون عن الاجابة . ومن بين من أجابو ٢٩٥ طالبا و ٦٩ طالبة.

ومن بين البنين نجد ١٩٠ طالبا ذكروا أنواعا مختلفة من المضايقات و ١٠٥ طالبا ذكروا أنه لا توجد مضايقات فالنسبة ١٩٠ : ١٠٥ أو٣٨:٢١ ومن بين البنات ومن ٦٩ طالبة ، ٣٨ منهن ذكرن مضايقات و٣١ طالبة ذكرت أنه لا توجد مضايقات فالنسبة ٣٨ : ٣١ ومن هـــذا يبدو أن المضايقات فى مدارس البنين أكثر منها فى مدارس البنات .

أما أنواع المضايقات فتشمل :

الإدارة المدرسية ، والمبانى والملاعب ، وسوء معاملة المدرس ، والمناهج والكتب المدرسية والامتحانات وألوان النشاط المدرسى الرياضى والاجتماعى وكل ما من شأنه أن يؤثر فى حالة الجو المدرسى والروح المدرسية .

وسأكتفى هنا بمجرد التلميح إلى هـــذه العوامل تاركا التفاصيل والتوضيح لقاعات المناقشة .

وننتقل الآن إلى الطالب نفسه .

ثانياً : العوامل المرتبطة بالطالب نفسه :

وهنا أرجو عند مناقشتها أن ننظر معاً فى استمارة البحث وبعد الانتهاء منها ننظر فى الاستفتاء . وسنذكر البيانات التى أمكن الوصول إليها ونحاول أن نربط بينها :

١ — لوحظ أن أعمار الطلبة المتأخرين أكبر بصفة عامة من أعمار الطلبة العاديين وعند محاولة الربط بين هذه الملاحظة وماجاء بعد ذلك مباشرة من بيانات فى الاستمارة نجد أن كثيراً من هؤلاء تأخروا فى المراحل السابقة وهذه الأقلية تثير اهتمامى الخاص أكثر من الغالبية التى تعودت التأخر فالسبب الرئيسى فى الغالبية يكون عادة ضعف مستوى الذكاء وهذا لا يمكن التغلب عليـــه . أما الأقلية فهؤلاء استجدت عليهم ظروف وعوامل يمكن بعد الملاحظة الدقيقة والدراسات المنظمة التغلب عليها فى معظم الأحيان .

٢ — لوحظ كذلك أن الغياب فى حالة الطلبة المتأخرين أكثر منه فى حالة باقى الطلبة العاديين . وقد لوحظ أيضاً أن نسبة الغياب تكثر للأعمار من ١٦ – ١٨ سنة وتكون أقل نسبياً قبل هذه الأعمار وبعدها . وأسباب هذا الغياب بعضها لا دخل للطالب فيه مثل سوء الحالة الصحية والمرض والبعض الآخر يكون بمحض إرادة الطالب فالجو خارج المدرسة أكثر إغراء كما سيتضح من باقى الاستمارة والاستفتاء .

٣ — فى الصفحة الثانية من الاستمارة نجد فى آخرها شيئاً عن أوجه نشاط الطالب بالمدرسة وهكذا نجد أمامنا فئتين من الطلبة فمنهم من لايشترك اطلاقاً فى أى ناحية من نواحى النشاط الرياضى أو الاجتماعى أو الثقافى لسبب أو لآخر — وهـــذا

موضوع أتركه أيضاً لقاعات المناقشة ، ومنهم من انغمس كلية فى نواحى النشاط الرياضى على حساب التقدم العلمى حيث لا يجد فى فصول الدراسة ما يلائم عقليته وميوله واحتياجاته .

٤ — وفى الصفحة الأخيرة من الاستمارة فى الجزء « ثالثاً » نجد أن أبرز ما فيه سوء الحالة الصحية للطالب وتعرضه للبلهارسيا أو الدوسنتاريا أو الأنيميا الشديدة أو ضعف بصره أو ضعف سمعه . وفى حالة الطالبات نجد أن للإغماء والمغص مكاناً ملحوظاً . وكذلك سوء علاقة الطالب ببعض مدرسيه وشعوره بعدم قدرة المدرس على ملء مركزه لضعف مادته أو ضعف شخصيته أو عدم اكتراثه واهتمامه بعمله وتعاليه وكبريائه وعدم اتصاله بالطلبة إلا فى حجرات الدراسة وهذه النقطة الأخيرة كانت مثار شكوى الطالبات أكثر من الطلبة .

٥ — وإذا انتقلنا إلى الاستفتاء وجدنا أن الجزء الأول خاص بالمدرسة وسبق أن أشرنا إليه والجزء الثانى خاص بالاستذكار وهنا نجد الشكوى عامة من عدم القدرة على تنظيم الاستذكار وأداء الواجبات لأن المدرسين يكلفون الطلبة بواجبات دون تنسيق أو توزيع منتظم . فنى بعض الليالى يجد الطالب نفسه مكلفاً بثلاثة واجبات أو أكثر وفى ليال أخرى لا يجد أمامه عملا ، وقد ذكرت متاعب كثيرة أثناء الاستذكار يرجع بعضها لعدم فهم الدروس وعدم ملاءمة الكتب ويرجع بعضها الآخر لظروف منزلية سنذكرها فى حينها وأما عن المساعدة فبعضهم يشكو من عدم توفر أى مساعدة من أى مصدر كان ، وأما من يحصل منهم على مساعدة فإنه يشكو أيضا ومصدر المساعدة أحد الأبوين ـ وعادة الوالد ـ أو أحد أفراد الأسرة ـ وعادة يكون الأخ الأكبر ـ وهؤلاء يتدخلون أكثر من اللازم ، أو مدرس خصوصى وقد ذكرت بصدده عدة شكاوى وعلى رأسها اختلاف طريقة المدرس الخصوصى عن طريقة مدرس الفصل وقد ذكر كثير من الطالبات أنه كان عاملا فى زيادة الارتباك .

٦ — وفى الجزء الثالث من الاستفتاء وهو خاص بالمواظبة ، نجد أن التأخير عن المدرسة يحدث فى نسبة ضئيلة فقط من الطلبة وأن هذا التأخير يحدث فى كل الحالات تقريباً لظروف خارجة عن إرادة الطالب ترتبط بالأسرة وظروفها الاقتصادية مما سنعود إليه حين التحدث عن الأسرة .

٧ — وفى الجزء الرابع الخاص بالزملاء والأصدقاء نجد أن البيانات التى أمكن استخراجها من هذا الاستفتاء لاتختلف عن تلك التى نحصل عليها من مجموعة من الطلبة العاديين إلا فيما يختص بالسؤال الرابع فى هذا الجزء وهو الخاص بأعمار الأصدقاء وصناعاتهم فنجد أن أعمار الأصدقاء هنا أكبر ، وهـذا طبيعى بسبب ما ذكرناه أولا من أعمار الطلبة المتأخرين أكبر بصفة عامة . وبمتابعة البحث تبين أن كثيراً من هؤلاء الأصدقاء ممن فشلوا فى دراساتهم وامتهنوا حرفا تلائم ميول المراهق التى استمعنا إليها فى محاضرة سابقة وسيتضح أيضاً من النقط التالية .

٨ — وفى الجزء الخامس والخاص بالهوايات وتمضية وقت الفراغ نجد أن السينما تحتل المكان الأول فقد قرر ٢٤٪ من الطلبة المتأخرين أنهم يهربون من المدرسة للذهاب إلى السينما للتمتع بمشاهـــدة الأفلام الغرامية وهى فى الواقع ليست أفلاما غرامية ذات موضوع وإنما أفلام خليعة تعمل على هدم شخصيات الشباب وانتقيت لها العناوين المثيرة ويعلن عنها بصور بذيئة تثير الشهوات الجنسية عند المراهقين . ونظرة سريعة إلى الإعلانات بالشوارع أو الإعـلانات عن دور السينما فى الجرائد التى فى أيدينا الآن توضح ما نقول فجرائد اليوم نجد بها الجسد ، اللعب بالنار ، عروسة المولد ، بنت البلد ، دموع فى الليل الخ . . فهل يستطيع أن يقف أمام هذه المغريات ويفكر فى س ، ص وأرشميدس ونيوتين ؟! وأما عن الإذاعة فنجد القصص تتركز فى نواح معينة وكلها على شاكلة ضبع الليل ، القط الأسود ، رسالة الشيطان ، راحت مع التيار ، سمارة وما شاكله . . فهل تستطيع القصص الأدبية السامية أن تقف أمام هذا الحب والجـرأة والغموض والقتل واكتشاف الأسرار والتهـديد الخ ..؟! وما ذكر عن الأفلام والإذاعة يمكن أن يقال عن الأدب الرخيص والمجلات الجنسية والصور العارية وما إلى ذلك .. تلك مجموعة من القوى تقف وجها لوجه أمام القوى المدرسـية وتترك الطالب المسكين فى حالة صراع نفسى يعود عليه بأسوأ الأضرار وربما كان أقلها خطراً هو التأخر الدراسى .

٩ — وأما عن آمال الطالب ومستقبله والمهنة التى يتطلع إليها فى المستقبل فقد دهشت لأن أجد عدداً من الطلبة يتطلعون إلى مهنة منولوجست ومغنى وغير ذلك مما يبعدهم عن الجو التعليمى ولسان حالهم يقول أنهم فى غير موضعهم الطبيعى وأن مجموعة المهن التى وقع عليها اختيارهم تتميز بأنها من النوع الذى يدر أموالا طائلة دون جهد

يذكر ، وكان واضحاً أن مستوى القيم فى الحياة عند هؤلاء الطلبة منحرف عن الاتجاهات السليمة . أما فى حالة البنات فلم نلاحظ هذه الظاهرة لحسن الحظ بل الغالبية منهن رغبن فى أن يكن طبيبات أو محاميات أو صحفيات أو مذيعات بل ومدرسات أيضا ، ولا أدرى إن كانت هذه الرغبة الأخيرة رغبة حقيقية أم ضرورية حتمية ، فمعاهد المعلمات - كما نعلم - هى الوحيدة فى التعليم العالى التى لا يختلط بها البنات بالبنين .

يكفى هذا عن الطالب ولننتقل الآن إلى منزله وأسرته .

ثالثاً : العوامل المنزلية :

بالنظر فى استمارة البحث فى الجزء « ثانيا » نجد أن البيانات التى جمعت تشمل الأسرة ومستواها الاجتماعى والثقافى والاقتصادى والعلاقات الأسرية والرقابة المنزلية والظروف الطارئة التى حلت بالأسرة وأثرها فى حياة الطالب .

وقد تبين أن من بين ٤٠٠ حالة من حالات الطلبة المتأخرين وجد أن فى ١١٣ حالة منها لم تستمر الأسرة بوضعها الأصلى وذلك بسبب وفاة أحد الأبوين أو بسبب الطلاق أو الهجر . يضاف إلى هذا العدد ١٠٨ أسرة فيبلغ المجموع ٢٢١ أسرة استجدت عليها ظروف طارئة غير ما ذكرنا ومن هذه زواج أحد الأبوين بشخص آخر أو حدوث كوارث مالية وما إلى ذلك . فهذه الهزات العنيفة فى الأسر تسبب زلزال فى شخصية الطالب مما يخلف آثاراً مختلفة من بينها التأخر الدراسى .

ولعلنا نلاحظ أن العدد الذى ذكرناه كبير للغاية مما يوضح أهمية استقرار الأسرة

كما لوحظ أيضا من البيانات التى جمعت أن عدداً كبيراً من هذه الأسر من ذوى الدخل المحدود نسبياً فكم من أسرة تتكون من عشرة أفراد ودخلها الشهرى دون العشرة جنيهات . والنتائج المتعددة لمثل هذه الحالة لا تحتاج أن نذكرها وبالتالى فلا داع لوصف المسكن وعدد الحجرات وحالة الإضاءة فيه فهناك ما هو أهم من الإضاءة بكثير ولا نجده متوفراً .

وأما عن تخصيص حجرة للاستذكار . فسأذكر الإحصائية الآتية فهى ناطقة . لقد أمكن تتبع ٣٥١ حالة من بين الطلبة المتأخرين بعد أن امتحنوا فى نهاية العام الماضى فنجح من بينهم ١٥١ طالباً ورسب ٢٠٠ طالب وقد وجد أن من بين الطلبة

النــاجحين ٧٤ كانوا يستذكرون فى غرف خاصة و٧٧ كانوا يستذكرون فى غرف مشتركة . أى أن العدد يكاد يكون متساويا .

أما فى حالة الطلبة الذين رسبوا وعددهم ٢٠٠ فمنهم ٧٩ فقط كانوا يستذكرون فى غرف خاصة والغالبية العظمى وعددهم ١٢١ طالباً كانوا يستذكرون فى غرف مشتركة وسأكتفى بذكر هذه الأرقام بدون تعليق .

وأما عن العلاقات الأسرية ففى حالات كثيرة وجد أن التفكك العائلى وسوء العلاقات وسوء التفاهم وسوء المعاملة هى السائدة بين هـذه الأسر وخاصة بين تلك الأسر غير المستقرة وهذه كثيرة العدد كما سبق أن أوضحنا .

وهناك أمثلة صارخة لحالات التفكك العائلى فهل يعقل أن طالبا بالمدارس الثانوية هنا فى مصر لا يجد مكان للمبيت مع أن والده على قيد الحياة ويعمل موظفا حكوميا محترما فى بلدة قريبة من القاهرة ولـكنه طلق الأم وهى تعمل الآن مدرسة فى إحدى المدارس الأهلية هنا فى القاهرة وتعيش مع أخيها الذى يبلغ مرتبه الشهرى ٨٠ ج وترفض إبنها لأن أخاها لا يقبله ومع أنه فى استطاعتها أن تستقل بمعيشتها ولـكنها غير مكترثة .

فهل تعلمون أين ينام الطالب وأن يستذكر دروسه ؟ فى دار أعـدت للأحداث المشردين !! وتجدونه الليلة هناك إن شئتم رؤيته .

هذه لا شك حالة متطرفة ولـكن نسبة كبيرة من الحـالات التى درسناها وإن كان الطالب يعيش فيها بين أعضاء أسرته إلا أنه يعيش فى جو كله وهم وقلق وشـك وذل وامتهان وتحقير واعتداءات من بعض أعضاء الأسرة على البعض الآخر . . وما إلى ذلك . والذى يهمنا من كل هذا هو أن ندرك أن هناك أجواء منزلية غير عادية ، قد تـكون هى المسئولة أولا وأخيراً عن تغيب الطالب عن المدرسة وبالتالى عن تأخره عن زملائه فى التحصيل الدراسى .

ولنعد الآن إلى آخر نقطة فى الاستمارة وهى خاصة بالرقابة المنزلية وهنا نجـد أن هناك تقديرات ذاتية توضع لـكل حالة تقدير من بين خمسة تقديرات وهى حسب التصاعدى .

١ — رقابة ضعيفة جداً وتـكاد تـكون منعدمة .

ب — رقابة ضعيفة .

حـ — رقابة متوسطة .

ى — رقابة زائدة .

هـ — رقابه شديدة جداً ومتزمتة .

ونتيجة البحث لا تتفق تماما مع ما يتنبأ به غالبيتنا ، فالبعض منا يتوقع أن يحدث التأخر فى حالات من النوع الذى كنت أتحدث عنه فى النقطة السابقة حيث الأسرة المفككة والرقابة ضعيفة أو ضعيفة جداً . ولكن النتائج دلت على أن التأخر يحدث أكثر ما يمكن حيث تكون الرقابة إما منعدمة وإما شديدة جداً . والشدة المتناهية تنطبق بصفة خاصة على حالة الطالبات فقد كانت موجودة فى ٣٦٪ من أسر البنات .

تلك هى بعض العوامل التى لاحظنا تأثيرها فى الحياة المنزلية على سير الدراسة عند الطالب وأن معظم الحالات التى بحثناها ، كان كل منها يتضمن عدداً من العوامل المدرسية والمنزلية . وكان هناك أيضا عدد — وإن كان قليلا — يتمتع بظروف منزلية ممتازة وكذلك يتمتع بظروف مدرسية ممتازة ، وهنا نجد العيب فى الطالب نفسه ومستواه العقلى أو ضعف قدرته فى ناحية معينة كالقدرة على تذكر الأرقام والتواريخ أو القدرة العددية أو القدرة على التصور البصرى أو القدرة الرياضية أو غير ذلك من النواحى العقلية .

وقد يكون العيب فى غياب الطالب لفترات قصيرة جداً بسبب المرض مثلا وعند عودته للمدرسة لا يجد من يهتم بشرح هذا الجزء البسيط الذى فاته من الدروس . وهذا قد لا يؤثر فى معظم المواد ولكنه قد يكون فى مادة معينة بالذات ، وفى جزء معين منها كما فى مادة الرياضة بل وقد يبنى باقى المنهج على هذا الأساس الذى افتقده الطالب فيبقى متأخراً فى هذه المادة بصفة مستمرة . وفى حالات نادرة قد يحدث نفس الشىء بسبب انتقال والد الطالب من جهة إلى أخرى وبالتالى يحول الطالب من مدرسة إلى أخرى حيث تختلف المستويات والطرق والسرعة وما إلى ذلك .

هذا باختصار عرض سريع للمشكلة وأسبابها ولعله اتضح أن المشكلة معقدة للغاية وتتدخل فيها مجموعة كبيرة جدا من العوامل الشخصية والاجتماعية والسيكولوجية وأن المشكلة كغيرها إما أن تكون واحدة من بين مجموعة المشكلات التى تنجم عن موقف معين

كموقف اضطراب الأسرة الذى يؤدى إلى شعور بالقلق ويخلق حالة عدم اتزان . وكثيراً ما يحدث أن التأخر الدراسى يؤدى إلى مشاكل أخرى كالهرب من المدرسة أو القلق أو المخاوف وكثير من الاضطرابات النفسية .

فالتأخر الدراسى إذن ليس مشكلة واحدة وإنما مجموعة من المشاكل تحتاج إلى تضافر الجهود للوقاية منها حتى لاتحدث ولعلاجها سريعاً إذا حدثت .

علاج المشكلة :

وفيما يلى أمثلة لأنواع المحاولات التى لجأنا إليها لعلاج الحالات التى بحثناها فى المكتب وهذه المحاولات كان بعضها مع الأسرة وبعضها الآخر مع المدرسة وبعضها مع الطالب نفسه .

ومن أمثلة المجهودات التى بذلت مع الأسرة ما يأتى :

١ — العمل على زيادة دخل الأسرة بطرق كريمة كمحاولة تشغيل أحد أعضائها المتعطلين أو تحويل أحد الأعضاء العاملين إلى عمل يدر عليه دخلا ، أكبر وزيادة الدخل تؤثر على الجو المنزلى بأكمله وتعمل على خفض حالة التوتر مما يؤثر فى النهاية على حالة الطالب . وفى بعض الحالات وجد أنه من الأنسب البحث عن عمل للطالب نفسه فى فترة الأجازة الصيفية ليحقق عدة أهداف منها الهدف الواضح الخاص بزيادة الدخل الذى يعينه على قضاء حاجاته الأساسية من مأكل وملبس وترفية وأهداف أخرى نفسية حيث يشعر الطالب بكيانه وحريته ويشعر بقدرته على الكسب وقدرته على الاستقلال مما يشبع حاجته إلى الأمن والطمأنينة .

٢ — العمل على تدعيم العلاقات الأسرية بالتحدث مع أولياء الأمور ومساعدتهم على أن يتبصروا بمشكلاتهم بأنفسهم ومساعدتهم على أن يرسموا الخطط الكفيلة بحل أزماتهم .

٣ — والعمل بصفة خاصة على تحسين علاقة الطالب بوالديه وإخوته وتبصير الأمهات بأخطائهن فى تربية الأبناء .

ولا زلت أذكر حالة إحدى الأمهات وكانت أما لطالب بالسنة التوجيهية فى

العام الماضي وكانت الأم تترك دواليبها مفتوحة أثناء النهار حتى يعود إبنها من المدرسة فتغلقها وتغلق « السحارة » وتغلق « النملية » وكانت تشكو في نفس الوقت من إعتداءات ابنها على أخيه والتشنيع عليهما وتشكو في نفس الوقت من تأخره في الدراسة . طلبت منها أن تترك دواليبها مفتوحة فتعجبت لهذا الطلب متسائلة عن علاقة ذلك بهذه المشكلات وبالتأخر الدراسي بصفة خاصة . وبعد مناقشة لم تدم طويلا جعلتها تجيب بنفسها عن سؤالها وآمنت بأن فعلتها هذه كانت سبباً أساسياً في تشتيت انتباه ابنها وانصرافه إلى أنواع مختلفة من السلوك العدائي الذي تحسن كثيراً بعد أن نفذت الإرشادات التي وجهت إليها ونجح الطالب ويدرس الآن بالمعهد الصحي .

٤ — ونتيجة لما لاحظناه من تكرار الأخطاء المتماثلة في البيوت قررنا دعوة الآباء والتحدث اليهم كجماعة وبصورة عامة عن تلك المشكلات وكنا نستمع اليهم ونأخذ منهم ونعطي وكنا نشعر بأن مثل هــــذه الاجتماعات مثمرة للغاية .

وكان ينقصنا أن تعمل اجتماعات للأمهات فهن في كثير من الأحيان أهم من الآباء .

ومن أمثلة المجهودات التي بذلت مع المدرسة :

١ العمل على تدعيم العلاقة بين الطالب ومــدرسته حتى يقبل على مــدرسته ويثق في مدرسيه وهم بدورهم يشعرونه بالعطف والمحبة والثقة والتشجيع .

وكان ينبغي أن أذكر قبل هذه الخطوة خطوة تمهيدية وهي العمل على ضمان التعاون بين المدارس والمكتب . وقد تم ذلك في عدة اجتماعات بين السادة نظـار المدارس ورجال المكتب لتناول الشاي (وهذا مهم) والتفاهم وتنسيق الجهود (ويسرني أن أرى هنا عدداً من بين السادة الموجهين ممن اشتركوا في هذه الاجتماعات: السيد ناظر الحسينية والسيدة ناظرة العباسية الثانوية وغيرهم) .

٢ — الإتصال ببعض أساتذة المدرسة أو بأستاذ معين وبحث حالة الطالب معه وإطلاعه على بعض نتائج بحث حالته حتى يتعاون مع المكتب على تنفيذ خطة العلاج فيقوم من جانبه بلمس حالة الطالب في المادة التي يدرسها كما يقوم بتشخيص العيوب واكتشاف الأخطاء وتقديم مساعدات خاصة إلى غير ذلك .

٣ — في الحالات التي تبين فيها أن نتائج الإختبارات العقلية تدل على مستوى منخفض كانت المدارس تبلغ بذلك حتى ينقل التلميذ من فصله إلى فصل آخر أضعف

إذا كان ذلك ممكنا وبذلك يصبح الطالب أكثر إنسجاما ويشعر بأن فى استطاعته أن ينتج .

٤ — إبلاغ المدارس عن بعض هؤلاء الطلبة المنسيين والذين لم تدرج أسماؤهم فى أى لون من ألوان النشاط الرياضى والاجتماعى راجين العمل على إشراكهم العقلى فى النواحى التى يميلون إليها .

ويسرنى فى هذه المناسبة أن أذكر أن استجابة المدارس وتعاونها كان واضحاً للغاية مما ساعد المكتب على نجاحه فى مهمته فى كثير من الحالات .

ومن أمثلة المجهودات التى بذلت مع الطالب :

١ — عمل التسهيلات اللازمة للطالب حتى يكشف عليه طبيا ويعالج أو أن يحصل على نظارة طبية وما إلى ذلك .

٢ — مساعدته على التخلص من اتجاهاته الضارة وتكوين اتجاهات سليمة نحو مدرسته وأساتذته وذويه وزملائه فتنخفض حالة التوتر إلى أقل حد ممكن .

٣ — مساعدته على التخلص من مشكلاته الأخرى والتى يدور معظمها حول المراهقة وما يحيط بها من مشكلات .

٤ — مساعدته على أن يبحث بنفسه وأن يضع لنفســـه خطة لتنظيم مواعيده بحيث تتمشى مع جميع ظروفه الخاصة ويستطيع أن يحترمها وينفذها فعلا .

٥ — مساعدته على معرفة أنسب الطرق للمذاكرة بصفة عامة ومذاكرة المادة التى يشكو منها بصفة خاصة .

٦ — الاستماع إلى شكاياته المختلفة غير مشكلة التأخر الدراسى ومساعدته على مواجهة المواقف المختلفة بشجاعة والبدء فى حل مشكلاته فى عزم وايمان مع ابداء استعدادنا له للتوجيه والإرشاد إذا شعر هو بحاجة إلينا فى ذلك .

٧ — وفى حالات قليلة نصحنا الطالب وذويه بالتحويل من الدراسة الثانوية إلى دراسة أخرى تتمشى مع استعداداته وميوله ، ولجأنا إلى ذلك فى أضيق الحـــدود الممكنة والتى كان التنبؤ فيها بالنجاح فى الدراسة الثانوية منعدما .

تلك أمثلة للمجهودات المتواضعة التى قمنا بها كفريق متكاتف فى مكتب الخدمة

الاجتماعية المدرسية لجميع الحالات بلا استثناء كانت فى حاجة إلى الدراسة الاجتماعية إلى جانب الدراسة السيكولوجية حتى يمكن تشخيصها على أساس سليم وعلاجها كان يحتاج إلى عمل عدة أشياء مع الطالب ومدرسته أو مع الطالب وأسرته أو مع الطالب ومدرسته وأسرته . والواقع أن حالة كل طالب كانت تختلف تماما عن حالة غيره من الطلاب ، ولعله اتضح أن الدراسة الفردية والعلاج الفردى هما أساس العمل مع هؤلاء الطلبة المتأخرين .

وأود قبل أن أختتم كلمتى أن أذكر أن من أهم ما كنت أعنى به فى حالة الطالب المتأخر دراسياً أن أبحث عن نواحى القوة فيه وأستغلها إلى حد كبير حتى يشعر بوضوح أنه يستطيع أن ينتج إنتاجا طيباً فى ناحية من النواحى داخل الفصل أو خارجه . وفى ضوء هذا الشعور يمكن العمل لما فيه مصلحة الطالب ، فهذا هو الهدف الذى نسعى إليه جميعاً وفق الله الجميع .

المصطلحات الحسابية وتدريسها *

للدكتور أحمد أبو العباس

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

يعتمد كل علم من العلوم ، وكل ميدان من ميادين المعرفة على بعض المصطلحات ، وحين ترتبط هذه المصطلحات بعضها ببعض ، لتكون بناء متسقا متسلسلا من المعلومات ، يصبح فهم المصطلحات أمراً ضروريا لفهم العلم وتطوره .

ومن المعلوم أن دراسة العلوم الرياضية تقوم على دراسة الحساب أولا ، ثم الانتقال من الحساب انتقالا متدرجا إلى الفروع المختلفة . ويعنى هذا أن عدم فهم المصطلحات الحسابية يعطل التقدم فى دراسة علم الحساب ، وبالتالى قد يعطل دراسة الفروع الرياضية الأخرى . ومن هنا كانت أهمية دراسة مدى معرفة التلاميذ المصطلحات الحسابية ، وإدراك مدى النمو فى فهم هذه المصطلحات تبعا للانتقال من عام دراسى إلى آخر . وقد تم هذا عن طريق تكوين قائمة بهذه المصطلحات ووضعها فى صورة اختبار متعدد الإجابات وتطبيق الاختبار على التلاميذ والتلميذات .

وقد دل تحليل النتائج على ما يأتى :

١ ـ أن هناك تفاوت كبير جداً بين تلاميذ كل سنة دراسية فى مدى معرفة المصطلحات ، فقد حصل بعضهم على درجات عالية بينما حصل آخرون على درجات منخفضة جداً .

٢ ـ وجود فرق جوهرى بين تلاميذ (وتلميذات) السنوات الدراسية المختلفة ، فقد بلغ متوسط السنة السادسة الإبتدائية (والثانية الإعدادية) ٥٧,٣٥ ومتوسط السنة الخامسة (والأولى الإعدادية) ٤٩,٨٤ ومتوسط السنة الرابعة الإبتدائية ٣٩,٢٩ من ٧٠ عنصر فى الاختبار كله . ويدل هذا على تفوق السنة السادسة على

* خلاصة بحث قام به المؤلف .

السنة الخامسة ، وتفوق السنة الخامسة على السنة الرابعة وأن هذا التفوق له دلالة إحصائية قوية .

ولوحظ أن الفرق بين السنة الرابعة والسادسة أكبر ما يكون فى حالة المصطلحات التجارية ، تليها مصطلحات القياس ثم المصطلحات الفنية ، وأخيرا تأتى الرموز الدالة على العمليات ، كما لوحظ بوجه خاص أن متوسط الدرجات يقل عن ٥٠٪ فى ١٧ مصطلحا فى السنة الرابعة ، وفى ٩ مصطلحات فى السنة الخامسة ، وفى مصطلح واحد فى السنة السادسة .

٣ — دل تقسيم المصطلحات إلى أنواع ، على أن المصطلحات الفنية أصعبها ، وتليها المصطلحات المتعلقة بقياس الأطوال والوزن والكيل وغيرها ، وتأتى بعدها المصطلحات التجارية،وأما الرموز الدالة على العمليات فهى أسهل المصطلحات جميعاً .

٤ — دل تقسيم المصطلحات إلى مجموعات تبعاً لصعوبتها النسبية على أن هناك بعض مصطلحات تحتل المقدمة فى الفرق الدراسة المختلفة ، وهذا أوضح ما يكون فى الرموز والمصطلحات المتعلقة بالعمليات الأصلية ، بينما تحتـــل بعض المصطلحات الأخرى مؤخرة هذه المجموعات ومنها الديسيمتر، والأوقية، والكسر غير الحقيقى، وأن ترتيب الصعوبة النسبية لا يتأثر كثيراً بالفرقة الدراسية ، ويكاد يكون ترتيبا منتظما فى جميع الفرق . أى أن ترتيب الصعوبة النسبية يكاد يكون واحد على وجه التقريب فى الفرق المختلفة ، بحيث أن أسهل المصطلحات بالنسبة للسنة الرابعة تكاد تكون هى أسهـــل المصطلحات بالنسبة لكل من الفرقتين التاليتين ، وينطبق نفس الشيء بوجه عام على أصعب المصطلحات .

٥ — دلت نتائج الاختبار على تفوق البنين على البنات ، وأن هذا التفوق له دلالة إحصائية قوية ، وأنه كبير فى حالة المصطلحات الفنية ، ويقل بالتدريج إلى مصطلحات القياس وغيرها ثم المصطلحات التجارية والرموز .

٦ — لا يوجـــد فرق جوهرى بين السنوات الإبتدائية والسنوات الإعدادية المناظرة لها من حيث معرفة المصطلحات الحسابية .

تدريس المصطلحات الحسابية:

دلت نتائج هذا البحث على أن أصعب المصطلحات بالنسبة للتلاميذ هى المصطلحات

الفنية . ويرجع هذا إلى أحد أمرين أو إلى كليهما وهما :

١ ــ عدم العناية بتدريس هذه المصطلحات .

٢ ــ عدم ملاءمة هذه المصطلحات لمستوى نضج التلاميذ .

والواقع أن دراسة المصطلحات الحسابية لاتلق العناية الكافية لتتضح فى أذهان التلاميذ ، كما أن الكتب المدرسية لا تضع الخبرات الملائمة لحسن فهمها ، ويجب أن تقوم دراسة المصطلحات على خبرات التلاميذ ، كما يجب أن تتسع هذه الخبرات،وأن تتنوع بحيث يضفى تكرارها وتنوعها شيئا من الوضوح على معناها ، فنرى أن المصطلحات المتعلقة بالعمليات الأصلية أكثر وضوحا من غيرها لترددها وتكرارها فى مواقف مختلفة فى التداريب والمسائل ، ولا شك فى أن تطور فهم المصطلح يتوقف على تناوله فى مواقف متنوعة ، واستخدامه فى خبرات مختلفة بحيث يصل فهمه أخيرا إلى صورة التعريف الكامل ، ويعنى هذا أن تعريف المصطلح آخر مرحلة فى دراسته فالدراسة تبدأ بالخبرات وتنتهى بالتعاريف . وأما الدراسة التى تقوم على تكرار التعريف تكرارا آليا لاتؤدى إلى حسن فهمه ، ولا زال التكرار الآلى من سمات تدريس الحساب فى مدارسنا بوجه عام ، ولهذا فإن نتائج هذا البحث لم تكن بعيدة الاحتمال .

ويجب أن يكون استخدام المصطلحات الفنية مرتبطا بنشاط التلاميذ ولعبهم ، وألا يقتصر هذا النشاط على العمل داخل الفصل لأن هذا يفقد المصطلحات قيمتها الاجتماعية ، ويفقدها قوتها وبقاءها فتظل عرضة للنسيان إذا قل استخدامها ، ومن الملاحظ أن التلاميذ يفهمون المصطلحات التى يستخدمونها فى ألعابهم فى كرة القدم ، وكرة السلة وغيرها من الألعاب،يفهمون معناها لأنها أكتسبت من الخبرةوالتكرار والاستخدام وضوحا يجعلها أبقى أثرا ، وأثبت فى أذهان التلاميذ من المصطلحات الحسابية فإذا أردنا أن يفهم التلاميذ المصطلحات الحسابية وجب أن نربط هذه المصطلحات بتلك ، وأن نتبع نفس الأسلوب الذى يقوم على الاستعمال ، والتكرار ، والخبرة واللعب .

وأما من ناحية ملاءمة المصطلحات لمستوى نضج التلاميذ فإن التدرج فى دراسة هذه المصطلحات تدرجا يتمشى مع مرحلة النمو بحيث يلائم مستوى نضج التلاميذ يؤدى إلى حسن فهم المصطلحات ، فإذا ارتبطت المصطلحات بالعمليات والأعداد

والتفكير فى حل المسائل ، ووضعت لذلك خطة سليمة ، أمكن أن تلائم مستوى نضج التلاميذ .

على أن بعض المصطلحات لا تلائم مستوى نضج التلاميذ فعلا مثل الديسيمتر ، والكسر غير الحقيقى ، والقنطار وغيرها من المصطلحات التى تلائم مستوى السنة السادسة أكثر من ملاءمة مستوى السنة الرابعة بوجه عام ، مما يدل على أن مستوى النضج قد لا يناسب هذه المصطلحات ، وهذا على اعتبار أن طريقة التدريس واحدة تقريبا فى جميع الفرق .

وأعتقد أن المصطلحات الأولية فى الحساب ليست أكثر صعوبة من المفاهيم العددية وغيرها من المفاهيم الأساسية الأخرى فى الحساب . ولكن المشكلة هى فى عدد هذه المصطلحات وفى ملاءمة بعضها لمستوى نضج التلاميذ . كما أعتقد أن عدد المصطلحات من الأمور الهامة فى عدم فهمها لأن كثرة المصطلحات لا يتناسب فى حد ذاته مع مستوى النضج كما أنه لا يترك فرصة ملائمة لوضوح المعنى ولإستقرار هذا المعنى فى أذهان التلاميذ. ومن أمثلة ذلك أن التلميذ فى باب الكسور يقابل المصطلحات الآتية : الكسر ، البسط ، المقام ، شرطة الكسر ، الكسر الحقيقى ، الكسر غير الحقيقى ، العدد الكسرى ، حدا الكسر ، اختصار الكسر، توحيد المقامات . والتلميذ حين يقابل هذه المصطلحات جميعا فى بداية تدريس الكسور يكون من المتعذر عليه إدراك معنى كل منها بوضوح ، إذ أنها تختلط ببعضها لحد كبير ، ولذلك أرى أنه يحسن أن يعرف التلميذ معنى الكسر ومعنى البسط والمقام فقط فى أولى مراحل تدريس الكسور ، وأن يحول التلميذ أى مقدار إلى صورة كسر (١) بدلا من الكسر الحقيقى والكسر غير الحقيقى، والعدد الكسرى ، وبعد ذلك تدرس باقى المصطلحات فى المراحل التالية أثناء ضرب الكسور وقسمتها .

ومن الممكن استخدام أسلوب نافع فى المراحل الأولى من التعليم فنعتمد فى بعض الحالات على الجمل التوضيحية بدلا من المصطلحات ، فمثلا نقول نتيجة الجمع ونتيجة الطرح ، ونتيجة الضرب ، ونتيجة القسمة بدلا من حاصل الجمع وباقى الطرح وحاصل الضرب وخارج القسمة .

---

(١) وهذا هو ما طبقناه فعلا فى كراسات حساب المرحلة الإبتدائية .

وهذا طبعا فى المراحل الأولى ، إلى أن تستقر فكرة العمليات ، ثم ينتقل التلاميذ بعد ذلك إلى المصطلحات المألوفة ، ليتسنى تكوين المحصول اللغوى المناسب الذى يساعد على استمرار دراسة الحساب والعلوم الرياضية فيما بعد .

وأما من جهة مصطلحات الوزن والكيل والقياس وغيرها فإنها مشكلة تواجه تلاميذنا وتواجه غيرهم من تلاميذ الدول المختلفة التى تستخدم وحدات من نوع وحداتنا ، فالاختلاف فى التسمية والاختلاف فى العلاقات بين أنواع الوحدات من العوامل التى تجعل من الصعب إدراك معنى الوحدات وحفظ علاقتها ببعضها ، فيوجد الإردب والكيلة والقدح والمتر والسنتيمتر والقنطار والرطل والدرهم والأوقية والأقة وغيرها . وحبذا لو أمكن استخدام القياس العشرى الذى يتمشى مع النظام العددى العشرى ، لأن هذا يساعد على فهم معنى المصطلحات كما هو واضح فى المتر والسنتيمتر والكيلو متر والجرام والكيلو جرام وغيرها ، وهذه الفكرة تسهل فهم الوحدات وتسهل العلاقة بينها . واستخدام القياس العشرى يوحد المصطلحات المختلفة بحيث يسهل تذكرها ، فكلمة الكيلو إذا فهمت فى الوزن والطول أصبحت أكثر فهما من استخدامها فى حالة واحدة فقط . وبمناسبة القياس أرى أنه ليس هناك ما يدعو إلى دراسة الديسيمتر فى السنوات الأربع الأولى ، لأنه يضيف جديدا إلى المصطلحات الموجودة، ومن ناحية أخرى أن التلاميذ لا يستخدمونه ويكتفون بالسنتيمتر والمتر وقد ظهر من هذا البحث أن الديسيمتر أصعب مصطلحات القياس ، وقد يرجع ذلك إلى عدم فهم معناه ، وعدم استخدامه على مدى واسع ، ولذلك أقترح تدريسه فيما فيما بعد السنة الرابعة الإبتدائية .

وخلاصة القول أن العناية بفهم المصطلحات الحسابية يتطلب العناية بطرق تدريسها وبملاءمتها لمستوى نضج التلاميذ ، وبعددها ، ويجد الباحث فى تطور مناهج التعليم فى مصر أنها تميل إلى التخلص من دراسة بعض هذه المصطلحات، وهذا الاتجاه يؤدى إلى التركيز على فهم بعض المصطلحات ثم زيادة المحصول اللغوى تدريجيا فى تسلسل ، وتنظيم يجعل النمو السليم فى فهمها ممكنا .

وأعتقد أن دراسة المصطلحات يجب أن تسير على خطوات ، فتبدأ الخطوة الأولى — فى المراحل الأولى — بتدريس بعض المصطلحات القليلة المتصلة بالعمليات الأصلية دون التعرض إلى التعاريف وتهيئة الخبرات المناسبة وتوجيه طرق التدريس

توجيها اجتماعيا ، يربط دراسة الحساب بالحياة وبالمصطلحات التى تستخدم فيها فعلا، ويربط ذلك باللعب والنشاط ، وبالمصطلحات التى تتكرر أثناء اللعب ، وقد ثبت أن المصطلحات التجارية التى تستخدم فى الحياة أكثر وضوحا فى أذهان التلاميذ من المصطلحات الفنية ، ولهذا يجب أن تخرج المصطلحات الفنية إلى الحياة وإلى اللعب ليتضح معناها . وفى هذه المرحلة نعتمد إلى حد كبير على الجمل التوضيحية بدلا من المصطلحات الفنية فى بعض الحالات .

وفى المرحلة التالية تستخدم المصطلحات بدلا من الجمل التوضيحية ، والتدرج فى زيادة المحصول اللغوى ، على أن ترتبط المصطلحات ببعضها ربطا يؤدى إلى أن يعمل بعضها على حسن فهم البعض الآخر وتقديم الخبرات اللازمة لذلك .

وبهذه الطريقة نكون قد عنينا بوضع خطة لتدريس المصطلحات والتدرج فيها بحيث تناسب مستوى النمو من ناحية الصعوبة ومن ناحية العدد . ويجب أن تتضافر كتب الحساب مع المدرسين فى تهيئة الخبرات الملائمة لتحقيق هذا الهدف .

التربية الجمالية والتذوق الفنى فى تدريس العلوم

للدكتور محمد صابر سليم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

يبدو هذا الموضوع غريبا نتيجة للفارق بين ما نقصده بكلمة «علوم» وما نقصده بالتربية الجمالية والتذوق الفنى ، إذ هناك فارق بين الناحيتين بطبيعة تعريف كل منهما ووسائل الدراسة فى كل . فالعلوم تقوم على طريقة معينة فى البحث هى الطريقة العلمية ، التى تعتمد على التجريب والمشاهدة والاستنتاج . فهى طريقة موضوعية خالية تقريبا من العنصر الذاتى أو التعبير الشخصى . أما التربية الجمالية والتذوق الفنى فهى تقوم على تنمية القدرة الشخصية على تقدير النواحى الجمالية والفنية وتذوقها وتتأثر إلى حد كبير جدا بالعنصر الشخصى أو الذاتى . فبينما لا يختلف اثنان فى تفسير أو مشاهدة تجربة معينة نجد أنهما قد يختلفان فى حكمهما على قطعة موسيقية مثلا أو لوحة فنية . فبينما يستمتع شخص بقطعة من موسيقى « بتهوفن » ويستجيب لها ويندمج فى ألحانها يعتبرها الآخر خالية من أى جمال فنى أى (وجع دماغ) والأسلوب العلمى فى التفكير له أهمية فى حياة كل فرد .

كما أن لقدرة هذا الشخص على تذوق جمال الكون الذى يعيش فيه والاستمتاع به أهمية لا تقل عن قدرته على التفكير العلمى ، أى أن كلا الناحيتين أساسيتان فى حياة كل فرد وضروريتان لتكامل شخصيته واستمتاعه بآدميته . كما وأنه إذا نظرنا إلى أئمة العلم وأئمة الفن ، لوجدنا بينهم من الشبه الكثير ، إذ كلاهما يعشق الحرية فى التفكير والتعبير ، وكذلك يسبق الجيل الذى يعيش فيه ، مما يترتب عليه عادة عدم فهم هذا الجيل لمعاصريه من العلماء والفنانين . وحياة الفنان مثل حياة العالم يكتنفها الكثير من الصعوبات . فجاليليو العالم الإيطالى الذى فتح لنا آفاق علم الفلك الحديث وأوضح لنا أننا نعيش فى كون أعظم من هذه الأرض التى نعيش عليها بعد أن اخترق بمنظاره الفضاء إلى الأجرام السماوية ، نظر إليه على أنه شخص متمرد على السلطات الدينية فحوكم واضطر إلى استنكار كل مكتشفاته وتعهد بعدم متابعتها أو تدريسها . وقد نفى هذا العالم الكبير من

بلاده وسجن حتى فقد بصره وأصبح العالم الذى يعيش فيه لايتعدى مايمكنه أن يتحسسه بيديه بعد أن كان يخترق بمنظاره حجب هذا العالم . وهو كغيره من العلماء لم يسلموا من مثل هذا الاضطهاد الاجتماعى خصوصا فى زمن لم يكن للعلم فيه شأن يذكر .

وإذا ما قارنا حياة الفنانين الأوائل لوجدنا شبها كبيرا بينهم وبين حياة العلماء فأعلام الموسيقى والرسم والنحت الذين تركوا للبشرية كنوزاً من الثروة الفنية ماتوا مضطهدين غير مقدرين من مجتمعاتهم .

وربما تغير الحال بالنسبة للعلم فى عصرنا الحاضر إذ أدرك المجتمع ما للعلماء ومكتشفاتهم من آثار فى تقدم المدنية وازدهارها ، لذلك بدأ المجتمع يشجعهم ويلتمس لهم شتى الأعذار إذا ما صادف بعضهم شىء من الفشل فى بدء تطبيق مكتشفاتهم . ومن الأمثلة القوية على ذلك معاملة المجتمع الأمريكى للدكتور سولك مكتشف مصل شلل الأطفال عند بدء استخدامه على تلاميذ المدارس وظهور بعض حالات الشلل بينهم .

لذلك يمكن استخلاص أن العلم والفن من مقومات الحياة البشرية السليمة ويتحتم علينا تنميتها فى المدرسة بحيث نخلق جيلا يستطيع أن يفكر تفكيرا منطقيا منظما إلى جانب الاستمتاع بجميع عناصر الجمال فى حياته .

وإذا نظرنا إلى تدريس العلوم بوضعه الراهن لوجدنا أنه كثيراً ما يركز على الناحية المادية البحتة دون أى تعرض للقيم الجمالية التى هى من أهم مكونات الشخص المتزن . فدروس الأحياء والطبيعة والكيمياء تدرس على أنها مجموعة من الحقائق البحتة بقصد استظهارها دون محاولة استغلال مادة العلوم نفسها فى تربية الفرد من الناحية الجمالية ومساعدته على تذوق الانتاج الفنى . فنبات الصبار مثلا فى درس الأحياء هو نبات له شكل خاص وساقه مغطى بطبقة شمعية لتقى النبات من النتح ، كما وأن ثغوره وأوراقه تحورت بصورة معينة لتقوم بوظيفة معينة وهى التكيف لحياة الصحراء . وقد لايحاول المدرس اطلاقا تبصير التلاميذ بعظمة خلق هذا النبات والابداع فى تركيبه لكى يقاوم الظروف البيئية التى يعيش تحتها إذ مثل هذا العرض يحتاج لمدرس مؤمن بما يقول ويمكنه كذلك ابراز شعوره نحو هذا الابداع فى الخلق فى جميع الكائنات الحية .

ومن ناحية أخرى إذا نظرنا إلى تدريس التربية الفنية فى مدارسنا لوجدنا أنه بعيد

كل البعد عن الناحية العلمية . فالمدرس يركز على الشكل الخارجى للجسم دون أى تعمق فيما يحويه هذا الشكل من عظمة وجمال . فنبات الصبار فى نظر مدرس التربية الفنية عبارة عن جسم له شكل مفلطح بيضاوى ولون أخضر وقد يكون له ظل من نوع معين دون أى تعمق فى هـــذا الشكل والأسباب البيئية التى حتمت هذا التركيب على نبات الصبار لكى يتكيف مع ظروف حياة الصبار الصحراوية القاسية . ويتضح من ذلك أن هناك تقصير من الجانبين إذ يجب أن ينظر إلى تدريس العلوم والتربية الفنية على أنهما متكاملان يؤديان وظيفة رئيسية فى تكوين الفرد علميا وعاطفيا وثقافيا .

ولقد ترتب على هذا القصور فى الربط بين العلوم والتربية الفنية أن أكدت كل ناحية لذاتها بحيث نتج عن ذلك تكوين فرد قليل الحساسية لجمال بيئته وظواهر الكون الذى يعيش فيه . وقد يتضح ذلك إذا تأملنا فى مدى تأثرنا بجمال أرضنا وزرعنا وجونا وسائر مقومات الحياة عندنا . كما أن ذلك قد ينعكس على حياتنا الفردية والاجتماعية فى المنزل والمدرسة والشارع والترام والقطار وغيرها .

ولما كانت التربية الجمالية والتذوق الفنى أساس فى تكوين فرد يستمتع بحياته ويقدرها إلى أقصى الحدود وبذلك تصبح الحياة عنده أكثر بهجة ورونقا لذلك كان لزاما أن نعجل كل مواد الدراسة بما فيها العلوم على محاولة تحقيق هدف التذوق الجمالى عند المواطنين بمختلف الوسائل .

وقد يقول قائل ما للعلوم والناحية الفنية والجمالية ، وقد يذكر أن التلاميذ يعرضون عن هذا النوع من التدريس ويصموا آذانهم عنه لاعتقادهم أنه مضيعة للوقت لخلو الامتحانات من أسئلة تعالج هذه النواحى . ويرد على ذلك أنه إذا آمنا بقيمة هذه الناحية فى حياة الأفراد وفى تقدم المجتمع فلنسخر كل وسائل التعليم بما فى ذلك الامتحانات فى سبيل تحقيق هذا الهدف الأساسى .

وفى العلوم مناسبات كثيرة يستطيع المدرس أن يرقى الذوق الفنى عند التلاميذ وأن يساعدهم على التمتع بمقومات الكون الذى يعيشون فيه بما فيه من أزهار وحيوانات وظواهر جوية واختراعات علمية وغيرها . وسأورد بعض الأمثلة الواقعية من صميم مناهجنا يمكن أن تسهم فى ذلك ، وهى مجرد أمثلة معدودة من آلاف الأمثلة التى يمكن استخلاصها من المناهج .

الملاءمة الوظيفية :

فى الدروس التى تعالج تركيب ووظائف بعض الحيوانات أو النباتات فرص لاتحصى يمكن استغلالها . فعند تدريس الجمل مثلا ، بدلا من عرض الموضوع بطريقة جافة نبدأ بتركيبه من أنفه إلى ذيله ثم فوائده وطباعه ، يمكن للمدرس أن يعرض للظروف التى يعيش الجمل فيها وهى الظروف الصحراوية ثم يحاول التعمق فى كيفيه تحور تركيب حيوان لكى يعيش تحت هذه الظروف . وهنا يمكن مناقشة شكل الأخفاف والأنف وسبب شق الشفة ، وكيف يحمى الجمل عينيه من العواصف الرملية ثم قدرته على تخزين الماء والطعام ، وربما السر فى تلون الجمل بلون الرمال ، وقدرته على تتبع أماكن الماء إلى غير ذلك . وبمثل هذا العرض لن يضحى المدرس بأى شىء من المادة التى تعالج تركيب الجمل وطباعه ، بل إنه قد يزيد عليها ما هو أهم منها ألا وهو أن هناك أسراراً قوية تسبب عنها وجود الجمل بهذه الصورة لكى يتغلب على الظروف القاسية التى يعيش فيها .

وفى دروس الأسماك ووسائل الدفاع عندها نلاحظ أن سطح السمكة العلوى أدكن من السطح السفلى . وإذا استعرضنا وجود هذه الأسماك بين أعداء من جيرانها فى الماء لوجدنا أن هذا التلون يساعدها كثيراً على التخفى . فاذا كان العدو من أسفلها ونظر إلى أعلى كان بطن السمكة فاتحاً يتمشى مع الضوء فوق سطح الماء وبذلك يتعذر عليه رؤيتها . أما إذا كان هذا العدو من أعلى فإن ظهر السمكة يكون قاتماً يتمشى مع لون قاع النهر بحيث يتعذر عليه رؤيتها كذلك . والتخفى فى الحشرات والزواحف وغيرها عن طريق التلون بألوان تتمشى مع البيئة بحيث يصعب رؤية هذه الحيوانات من أمتع الموضوعات التى تبرز ناحية هامة فى الحياة وتساعد على تقدير عظمة الخالق .

وفى دروس الأزهار مثلا غالباً ما تركز على تركيبها من حيث عدد محيطاتها وشكل مساقطها والعائلات التى تنتمى إليها وهذا مهم ، ولكننا نهمل أن نساعد التلميذ على ملاحظة جمال هذه الأزهار ، ولذلك فربما اختلف مجتمعنا عن غيره من المجتمعات التى تعتبر الزهور شيئاً رئيسياً فى زينة المنزل بل بينما ننظر إليها على أنها كمالية ولا نحاول استغلالها رغم وفرتها ورخص ثمنها فى مصر .

وزهرة « السلفيا » ينظر إليها على أنها مثال للتلقيح الخلطى الحشرى فى الأزهار

ولكن إذا تعمقنا فى تركيب هذه الزهرة وكيف تحورت لكى تتم فيها عملية التلقيح الحشرى لكانت مثلا قوياً لدقة التركيب وعظمته .

ويمكن للمدرس فى مختلف دروس الأحياء أن يبرز هذه الناحية الجمالية فى تركيب الكائنات وتكيفها لمعيشتها مهما اختلف مكانها فى سلم الرقى من حيث التركيب وأؤكد أن هذا لن يضحى بالمعلومات المطلوبة إطلاقا ، بل ربما يصبغ عليها معنى يثبتها عند التلاميذ بالإضافة إلى تنمية قدرتهم على تذوق الجمال .

قصص العلماء :

وقد يقال أن هذا ممكن فى الأحياء ، فما بال دروس الكيمياء والطبيعة وغيرها ويرد على ذلك بأن المدرس المؤمن بقيمة الناحية الجمالية ، القادر على إبرازها ، لن يعجز عن وجود مناسبات عدة وانتهازها مهما اختلف موضوع مادة العلوم نفسها فقصص العلماء صانعى العلم لا تقل فى تأثيرها من الناحية الفنية عن تأثير تكيف تركيب لوظيفة معينة . فوراء كل بحث آلام وآمال وعرق بواسطة عالم أو أكثر . فالتراث العلمى بما فيه من معلومات وخبرات وغيرها ما هو إلا نتيجة لمجهودات بشرية متعددة . فلولا جاليليو وباشيمر وأديسون ومندل وغيرهم وغيرهم لما كان هناك تلك المعلومات التى نقدسها ونحرص على استظهارها ولذلك فانه لا يكون إسرافاً إذا حاولنا ربط هذه المعلومات بمجهودات مكتشفيها . وبذلك نضفى على مادة العلوم العامل البشرى بحيث تصبح مرتبطة بحياة التلميذ وتساعده على تقدير مجهودات هؤلاء العلماء وخدماتهم للبشرية . وكثيراً ما تستخدم المخترعات العلمية مثل الراديو والكهرباء ووسائل المواصلات والاتصال والأدوية المختلفة دون أى تعمق فيما وراء كل واحد من هذه المخترعات من جهود . فدراسة الفلك وليدة شقاء عالم مات أعمى بائساً مغضوباً عليه . والكهرباء وكل دواء من الأدوية التى نستخدمها ترمز إلى مجهودات وأبحاث مضنية قام بها آلاف العلماء . وإبراز حياة العلماء وربطها بمجهوداتهم تساعد على تقدير هذه المجهودات وعلى تنمية الناحية العاطفية عند الدارسين بحيث تؤثر فى سلوكهم الاجتماعى وتضرب لهم المثل العليا فى التفانى فى سبيل العلم وخدمة البشرية .

ففى تدريس النشادر تدرس طريقة « هابر » على أنها حقائق علمية بحتة يلاقى

التلميذ صعوبات فى تذكرها بسبب عدم تصوره للظروف التى أدت إلى ابتكار هذه الطريقة . فقد عاش « هابر » فى ألمانيا فى أثناء الحرب العالمية الأولى وكانت ألمانيا فى ذلك الوقت عاجزة عن استيراد الكثير من الخامات اللازمة لصناعاتها خصوصاً المفرقعات . لذلك فكر هذا العالم فى مساعدة وطنه عن طريق استغلال خامات لاينضب معينها ومتوافرة محليا إلى الأبد فى صنع غاز النوشادر الذى هو أول خطوة فى صنع حامض النتريك والمفرقعات فقد استغل الهواء الجوى فى تحضير النتروجين وبخار الماء فى تحضير الايدروجين ثم حضر النشادر عن طريق اتحاد هذين الغازين. إن ربط طريقة هابر بالظروف التى أدت إلى اكتشافها لن تقلل من قيمة المعلومات العلمية فيها بل سيزيد على ذلك إدخال عنصر بشرى يساعد التلميذ فى تقدير جهود من سبقوه من البشر والذين ندين لهم بالكثير فى مدنيتنا الحالية . وهذا لاشك من الوسائل التى تنمى التذوق والتقدير عند التلاميذ .

الأجهزة العلميـة :

يلاحظ كذلك فى تدريسنا للعلوم أننا نؤكد الأجهزة التقليدية دون ترك فرصة للتلاميذ للإبتكار وتصميم الأجهزة . ولذلك يعجز التلميذ وكذلك المتخصص فى دراسة العلوم عن صنع الجهاز الذى يلزمه ويضطر إلى استيراده بأثمان باهظة . وليس هنا مجال مناقشة كيفية مساعدة التلاميذ وحثهم على الإبتكار ولكن المهم هنا أن ننظر الى الأجهزة نظرة وظيفية متغاضين اطلاقا عن الناحيـة الفنية فى تركيبها . فما دام الجهاز يؤدى غرضاً معيناً فلا شأن لنا وشكله . ولو شـجعنا التلميذ على أن يراعى الناحيـة الجمالية فى تركيب جهاز من حيث تناسقه . والاستمتاع بشكله بالإضافة إلى صلاحيتـه لتأدية الغرض منه . لكان هذا أنفع فى تربيته . فربما استخدم المدرس أنبوبة اختبار أو دورق مكسور أو جهاز صنع لتجربة معينة بحيث لم يراعى فيـه أى تناسق . وقد ينظر إلى ذلك على أنها أشياء ثانوية فى مادة العلوم وكلها فى غاية الأهميـة من حيث جعل العلوم وسيلة لتنمية التذوق الجمالى عند التلاميذ .

وصراع الإنسان فى سبيل التحكم فى ظروف بيئته لايقل أثراً من الناحية الجمالية فقصة الغذاء وابتكار الإنسان للزراعة ثم تحسين سلالات النباتات والحيوان واكتشاف الأسمدة المختلفة ثم محاولة استغلال الطحالب البحرية فى تغـذية الملايين المتزايدة من

البشر وكذلك محاولة ارغام البذور على النمو فى ظروف لاتلائم نموها أصلا مثل زراعة القمح فى المناطق الباردة ، ثم مجهوداته الحديثة من حيث محاولة تكوين الغذاء صناعيا دون تدخل النبات وتحكمه فى ذلك ، كل هذه المجهودات أمثلة رائعة تنمى الذوق عند التلاميذ وتشعرهم بعظم التراث البشرى الذى نتمتع بمزاياه فى حياتنا .

ومما تقدم يتضح أن الناحيتين العلمية والفنية جزء من حياتنا لايتجزأ وضروريتان فى حياة كل فرد . لذلك يجب أن توحد الجهود فى سبيل تنمية كلا الناحيتين بشتى الوسائل الممكنة . وتدريس العلوم والتربية الفنية لا تؤدى إلى ذلك ، إذ أن التلميذ فى دروس العلوم يدرس بعض الحقائق التى سرعان ما ينساها بعد تركه للمدرسة . كما أن تدريس التربية الفنية عبارة عن بعض التدريبات على الرسم دون أن يلمس ذلك تذوق التلميذ للفن والجمال بالقدر اللازم .

لذلك يجب أن يتكاتف مدرس العلوم ومدرس التربية الفنية فى سبيل تحقيق هذا الهدف الرئيسى عن طريق تدريس العلوم والتربية الفنية . وقد يتطلب ذلك تعديل فى إعداد مدرس العلوم ومدرس التربية الفنية بحيث يلم مدرس العلوم بقدر من الناحية الفنية وكذلك يلم مدرس التربية الفنية بقدر من الناحية العلمية .

وإذا نجحت العلوم وغيرها من أوجه النشاط فى تنمية الناحية الجمالية فإننا سنخلق جيلا يقدر مقومات بيئته ويحافظ عليها ويساعد على تحسينها لصالحه وصالح المواطنين جميعاً وهذا من أهم مقومات كل مجتمع متحضر .

بحث

فى المشكلات النفسية فى العمـــل الإدارى

للدكتور محمد خليفة بركات
مساعد مدير إدارة البحوث الفنية
بوزارة التربية والتعليم

مقـدمة :

أعدت إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم برنامجاً دراسياً جديداً لقادة الإداريين ، وقد حفل هذا البرنامج بأنواع مختلفة من الدراسات فى أصول الادارة العامة ، والتنظيم وطرائق الأعمال ، والتفتيش الادارى والمالى ، وشئون الموظفين .. وغير ذلك .

وقد طلب إلى أن اشترك فى هذا البرنامج بإلقاء بعض المحاضرات فى علم النفس فخطر لى أن أبنى محاضراتى لهم على أساس بحث المشكلات النفسية التى تعـــرض فى العمل الادارى من واقع ما يحدث فى حياتهم المهنية فعلا من هذه المشكلات . وكان من الطبيعى أن تنشأ الحاجة للاستفسار منهم عن هذه المشكلات والتفاهم معهم فى اقتراح حلولها .

وقبل أن أعرض لبعض هذه المشكلات أود أن أشير إلى أهمية علم النفس فى العمل الادارى ، فقد ثبت أن حسن سير العمل ، وسرعة إنجازه ، وتيسير الاجراءات الادارية لا يتوقف فقط على توفير الامكانيات المادية وحدها من أماكن وأدوات ، ولا على حسن رسم خطة العمل وتخطيطها وتنظيمها فحسب ، بل إن للعوامل النفسية أيضاً أثرها الفعال فى نجاح الأعمال ووفرة الانتاج .

كما أن نجاح الشخص فى العمل الذى يقوم به لا يقاس بمقدار إنتاجه أو مبلغ ما يحصله من الكسب المادى ، بل إن النجاح الحقيقى يقاس بما يشتقه الشخص فى عمله من الراحة النفسية والشعور بالرضا وحسن علاقاته بزملائه ورؤسائه التى تنعكس على علاقاته الأخــرى فى حياته العائلية والخارجية فى نظرته إلى نفسه وشعوره بالصحة النفسية وإحساسه بالسعادة .

بعض المشكلات النفسية :

بعد استماع الدارسين إلى بعض المقدمات فى علم النفس فصلته بالعمل الادارى ، بحيث تكونت علاقة ودية بينهم وبين القائم بإلقاء هذه المحاضرات أتيحت لهم فرصة توجيه عدد من الأسئلة التى تتصل بالمشكلات التى يصادفونها فى العمل الادارى ، مما يمكن الاسترشاد بعلم النفس فى حلها ... واتخذ من هذه المشكلات أساس ما تلى ذلك من محاضرات ومناقشات وكان من أهم هذه المشكلات ما يأتى :

١ — ما هى الأسباب التى تجعل الشخص يكره العمل الذى يقوم به ، ويود أن يتركه إلى غيره ؟

٢ — لماذا تسوء علاقة بعض الأفراد ببعض زملائهم فى العمل ؟

٣ — هل تؤثر المشكلات النفسية الخصوصية فى حياة الشخص فى العمل ؟

٤ — كيف يمكن التغلب على سرعة الملل ؟

٥ — ما الرأى فى التمسك بالتقارير السرية برغم أثرها السيء فى نفسية الموظف ؟

٦ — كيف يمكن التصرف مع أحد الموظفين الذين يفسدون جو العمل ويؤثرون على باقى الزملاء ؟

٧ — ما هى الصفات التى يجب مراعاتها عنــد ترقية أحد الموظفين إلى مركز رئيس ؟

٨ — ما الرأى فى مشكلة الجــزاءات وأثرها السيء فى حياة الموظف الحاضرة والمستقبلة ؟

٩ — ما الرأى فى الرئيس الذى ينسب إلى نفسه الأعمال الناجحة لمرؤوسيه ؟

١٠ — هل يحسن أن يتمسك الرئيس بالقواعد واللوائح والنشرات أم يعطى مجالا لحرية التصرف فيها ؟

١١ – إذا كان التدريب لا يغير كثيراً فى الطباع الثابتة والصفات التى لازمت بعض الموظفين منذ ولادتهم فماذا نعمل لعلاج مثل هذه المشكلة ؟

١٢ – ما الرأى فى الموظف الذى يحتاج دائماً إلى المدح والتشجيع والذى يرجع إلى الرئيس فى كل صغيرة وكبيرة ؟

١٢ – هل ترتبط بعض الصفات النفسية والفعلية بالسن بحيث أنه عند سن معينة يكون من الصعب إصلاح الحال ؟

١٤ – أى أنواع القيادة أكثر نجاحا فى العمل الإدارى ؟ القيادة الدكتاتورية أم الديموقراطية أم المتساهلة ؟

١٥ – ما هى خير الوسائل التى يمكن أن يلجأ إليها الرئيس فى تقويم عمل مرؤوسيه؟

١٦ – هل يصح أن يترك الرئيس مرؤوسيه فى حالة غموض وعدم دراية بما يجرى حولهم من التطورات فى جو العمل وأهدافه ؟

استفتاء لقياس درجة الارتياح المهنى :

ولما كان من المسلم به أن الفشل فى المهنة وعدم شعور الشخص بالرضا فى عمله يمكن رده إلى ما ينتابه من صراع واضطراب نفسى بين رغباته وحاجاته المختلفة البيولوجية منها والاجتماعية . فان الوسيلة الفعالة لمساعدة الشخص على حسن تكييف نفسه فى العمل هى أن نبصره بما عنده من مشكلات ، وأن نوجه نظره إلى تعرف حاجاته وآماله ، بحيث يفهم عوامل اضطرابه ومخاوفه وأسباب قلقه النفسى ، وبذلك يستطيع أن يعمل عملا إيجابياً نحو علاج مشكلته بنفسه . أو على الأقل يتعاون مع غيره ممن يحرصون على مساعدته ومعاونته فى مثل هذا العلاج .

وقد قمت بمحاولة مبدئية فى هذا الاتجاه بتصميم استفتاء مكون من جملة أسئلة تهدف إلى استبيان بعض النواحى التى تظهر فيها المشكلات النفسية ذات الأثر الواضح فى الشعور بالارتياح فى العمل المهنى ، ويمكن من إجابة الشخص على هذا الاستفتاء أن نتعرف اتجاهاته النفسية إزاء العمل المهنى ونستشف مدى شعوره بالإرتياح والنجاح فى عمله . فيكون فى ذلك وسيلة تشخيصية تساعد على تبصيره بالتوجيه والعلاج .

وقد لمست تحمسا شديدا من الدراسين للاجابة عن هذا الاستفتاء بروح جدية خصوصاً بعد أن علموا أن للنتائج فى مجموعها أهمية خاصة من ناحية الفائدة العلمية ومساعدة المسئولين على أخذ فكرة صائبة عن الوضع الحالى لمدى شعور هذه الطائفة بالارتياح فى عملها .

وتمشياً مع الاتجاه الحديث فى الاستفادة من الاحصاء فى البحوث النفسية والاجتماعية روعى فى تصميم الاستفتاء أن يجيب عنه الدارسون بوضع علامة معينة تدل على درجة شعورهم بالارتياح والرضا إزاء المشكلة الواردة فى كل سؤال وكان مقياس الشعور بالارتياح موضحاً فى خمس تقديرات :

الشعور بالرضا التام ، الشعور بشىء من الرضا ، الشعور المتوسط ، الشعور بشىء من عدم الرضا ، الشعور بعدم الرضا بالمرة .

وكان الاستفتاء مكونا من ١٥ سؤالا عدا البيانات الأولية العامة ، وقد تبع هذه الأسئلة سؤال عام عن اقتراحات الشخص لتحسين العمل الادارى يكتب الشخص عنه ما يشاء من السطور . وفيما يلى صورة لهذا الاستفتاء وبعض النتائج الاجمالية لإجابته .

استفتاء الإداريين

للدكتور محمد خليفة بركات
هيئة التخطيط والبحوث والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم

الاسم : (لا تذكر إسمك)	هل سبق أن وقع عليك عقوبات فى العمل ؟	نعم — لا
السن : ...	هل سبق لك الاشتغال بالتدريس ؟	نعم — لا
عدد السنوات السابقة فى الاشتغال بالعمل الادارى ..	هل سبق لك التدريب على العمل الادارى ؟	نعم — لا
مستوى التعليم والمؤهلات السابقة ...	هل حاولت إتمام دراستك فى أثناء قيامك بعملك ؟	نعم — لا
الوظيفة الحالية : ..		
الوظيفة التى تنتظر الترقية إليها ..		

	ضع علامة × أمام كل عبارة فى الخانة المناسبة لشعورك ازاء مهنتك من حيث الناحية المذكورة فى العبارة . كن صريحاً فى إجابتك فالهدف هو مجرد البحث العلمى والوقوف على حقيقة ما هو حادث الآن بالنسبة للعمل الادارى .. وربما تكون لإجابتك قيمتها إذا عبرت عن شعورك الحقيقى (حاول أن تقلل من الإجابة بأن شعورك متوسط)	أشعر بالرضا التام	أشعر بشيء من الرضا	شعورى متوسط	أشعر بشيء من عدم الرضا	غير راض بالمرة
١	إلى أى حد تشعر بالرضاء والرغبة فى الاستمرار فى العمل الذى تقوم به الآن ؟	٤٥	٤٢	٧	٧	٩
٢	إلى أى مدى تشعر بالرضا عن أملك فى الترقية إلى عمل أرقى ؟	٣٥	٣٦	١٠	٩	١٠
٣	إلى أى مدى تشعر بحسن العلاقة بينك وبين رئيسك على وجه العموم ؟	٧٤	٢٣	—	٢	—
٤	إلى أى حد تشعر بالرضا من حيث علاقتك بزملائك فى العمل ؟	٧٨	١٥	—	٤	٣
٥	إلى أى حد تشعر بأن عملك واضح الحدود واختصاصاتك معلومة ؟	٦٧	٢٠	٢	٨	٣
٦	إلى أى حد تشعر بالإطمئنان والأمن من أخطار عملك ؟	٤٩	٣٠	٧	٢	٤
٧	إلى أى حد تشعر بأنك على اتصال مستمر بما يحدث فى الإدارة التى تعمل بها ؟	٦٧	١٨	١٠	٣	٢
٨	إلى أى حد تشعر بالرضا من حيث المرتب الذى تتقاضاه عن عملك ؟	٣٥	٣٠	١٨	١٥	١٢
٩	إلى أى حد تشعر بالرضا عن الروح التعاونية والاجتماعية التى تسود جو العمل ؟	٣٤	٤٨	١١	٥	٢
١٠	إلى أى حد تشعر بالسعادة فى حياتك العائلية؟	٦٠	٣٤	٢	٤	—

	ضع علامة × أمام كل عبارة فى الخانة المناسبة لشعورك ازاء مهنتك من حيث الناحية المذكورة فى العبارة كن صريحاً فى إجابتك فالهدف هو مجرد البحث العلمى والوقوف على حقيقة ما هو حادث الآن بالنسبة للعمل الإدارى .. وربما تكون لإجابتك قيمتها إذا عبرت عن شعورك الحقيـقى (حاول أن تقلل من الإجابة بأن شعورك متوسط)	أشعر بالرضا التام	أشعر بشيء من الرضا	شعورى متوسط	أشعر بشيء من عدم الرضا	غير راض بالمرة
١١	إلى أى حد تشعر بالرضا عن نفسك وشخصيتك بينك وبين نفسك ؟	٦٧	٢٥	—	٨	—
١٢	إلى أى حد تشعر بأنك تستغل وقت فراغك بما يروح عن نفسك ؟	١٢	٣٧	٨	٢٥	١٨
١٣	إلى اى حد تشعر بأنك متصل بالحياة العامة فى محيط المجتمع الذى حولك ؟	٢٩	٤٩	١٢	٥	٥
١٤	إلى أى حد تعتقد أن رئيسك يحسن التصرف وقيادة العمل؟	٤٣	٣٠	١٢	٥	١٠
١٥	إلى أى حد تشعر بالرضا إزاء توافر الأدوات والإمكانيات اللازمة لسير العمل ؟	٦	١٥	٢٣	٣٢	٢٤

أكتب ما شئت عن اقتراحاتك لتحسين العمل الإدارى ـــ بشرط أن تكون اقتراحاتك عملية ويمكن تنفيذها .

(استعمل ظهر الورقة لهذا الغرض) واكتب ما شئت من ملاحظات أخرى .

بعض نتائج الاستفتاء :

أولا : بيانات عامة :

كان عدد من أجابوا على الإستفتاء وحللت نتائجهم ١٠٠ موظف بيان أعمارهم كالآتى :

اقل من ٣٠	٣٠—٣٥	٣٥—٤٠	٤٠—٤٥	٤٥—٥٠	فوق ٥٠
٥	١٩	٢٢	٢٦	٢١	٧

ومؤهلاتهم كالآتى :

مؤهلات عالية	تجارة متوسطة	بكالوريوس	كفاءة وثقافة
٧	٣١	٢٧	٤٩

ومدة اشتغالهم بالعمل الإدارى كالآتى :

أقل من ١٠ سنوات	١٠ — ١٥	١٥—٢٠	٢٠ — ٢٥	أكثر من ٢٥
١٥	٣١	١٨	٢٠	١٦

نسبة من سبق اشتغالهم بالتدريس ٥٠٪ .

نسبة من سبق أن وقعت عليهم عقوبات ٣٥٪ .

عدد من سبق لهم التدريب على العمل الإدارى ٢٠٪ (لمدة شهرين فقط)
عدد من يحاولون إتمام دراستهم أثناء القيام بالعمل ٢٥٪
وكثير منهم لم يستطع التوفيق بين الجامعة فأوقف الدراسة وقليل منهم قارب الحصول على المؤهل العالى .

ثانيا : النتيجة الإجمالية للاستفتاء .

مجموع الإجابات	الرضا التام	يشعر بشيء عن الرضا	شعـــور متوسط	يشعر بشيء من عدم الرضا	غير راض بالمرة
١٠ فأكثر	١٧	٢	—	—	—
٩	١٥	٣	—	—	—
٨	١٢	٥	—	—	١
٧	١١	١١	—	٢	٢
٦	١٠	٢٤	٢	٥	٣
٥	١٢	٢١	٥	٦	٣
٤	٩	١٣	٨	٧	٦
٣	٨	١٢	١٢	٨	٧
٢	٦	٧	٢٤	١٥	٨
١	—	٢	٣١	٢٥	٢٠
صفر	—	—	١٨	٣٢	٥٠

توضيح لأهم النتائج .

أولا : أن الذى يتأمل الأرقام الواردة فى إجابات الاستفتاء يمكنه أن يلمس بصفة اجمالية أن مجموعة الموظفين الاداريين الذين أجابوا الأسئلة يغلب عليهم الشعور بالرضا إزاء عملهم ، ويظهر ذلك واضحاً فى النواحى الآتية على الترتيب :

١ ـ الشعور بالرضا من حيث العلاقة بالزملاء فى العمل (بند ٤)
٢ ـ الشعور بحسن العلاقة بالرؤساء على العموم (بند ٣)
٣ ـ الشعور بوضوح الاختصاصات وتحديدها (بند ٥)
٤ ـ الشعور بالاتصال المستمر بما يحدث فى الإدارة ويصحب ذلك ويلازمه أيضاً . (بند ٨)
٥ ـ الشعور بالرضا عن النفس (بند ١١)
٦ ـ الشعور بالسعادة فى الحياة العائلية . (بند ١٠)

وقد كانت هذه النتيجة متوقعة فعلا من مثل هذه المجموعة التى تعتبر عينة مختارة حيث وقع الاختيار على أفرادها لحضور هذا التدريب على أساس الامتياز والتفوق والصلاحية لتولى أعمال القيادة فى العمل الادارى .

ثانياً : والذى يزيد التأمل فى النتائج سيجد أن بعض الأسئلة تزيد نسبة الاجابة عنها بالشعور بعدم الرضا لو قورنت بغيرها ، ويمكن أن نستدل من هذه النتائج على أن أهم عوامل الشعور بعدم الرضا والراحة النفسية إزاء العمل هو كالآتى مرتبة حسب النتائج الاحصائية :

١ — الشعور بعدم الرضا لعدم توافر الأدوات والامكانيات اللازمة لسير العمل (بند ١٥)

وبروز هذه الناحية بهذا الشكل الطبيعى كأهم عامل من عوامل عدم الشعور بالرضا فى العمل يبعث على التأمل وضرورة التفكير فى علاج حاسم ، والواقع أن هذا أمر ملموس للجميع ، فمن المعروف عن دواوين العمل الإدارى بالوزارة والمناطق أنها تفتقر تماما للأدوات والامكانيات ولا تهتم الاهتمام الكافى بتوفير الدواليب والرفوف والأدراج والكروت والدبابيس وأدوات الطباعة والكتابة وغير ذلك مما يعتبر أساس تسهيل الأعمال . . . والذى جرب العمل فى الشركات أو الجهات الأجنبية سيدهش من المبالغة فى الاهتمام بالأدوات التى تشجع فضلا على الاقبال على العمل المنتج وتقلل التعطيل والسأم ، فهل نأمل فى أن تستجيب الوزارة لهذه الصيحة الخالصة من هؤلاء القادة المتحمسين للعمل الحريصين على أداء الواجب؟

٢ — الشعور بعدم القدرة على استغلال وقت الفراغ فيما يروح عن النفس (بند ١٢) وهذا عيب حقيقى فى نظام العمل الادارى ، إذ أن الاهتمام بالنشاط الرياضى والاجتماعى يكاد يكون معدوما بين هذه الطائفة — والواجب أن تحدث خطوة إيجابية فى تنشيط هذه الناحية إذ أن ذلك سيساعد على تحسين الحالة الصحية والحالة النفسية أيضاً ، ويزيد بالتالى من الاقبال على العمل المنتج .

٣ — الشعور بعدم الرضا من حيث المرتب الذى يتقاضاه الشخص فى عمله (بند ٨) وهذا أمر يكاد يكون معلوما ومسلماً به ، إذ أن المرتب الذى يتقاضاه الموظف الادارى لا يتناسب مع المجهود والوقت الذى يبذله إذا قورن بغيره من الطوائف

والسبب فى ذلك هو ربط المرتب بالمؤهل الدراسى ، حيث نجد أفراداً يؤدون نفس العمل ويتحملون نفس المسئولية ولكنهم يختلفون من حيث المرتب الذى يتقاضاه كل منهم بسبب اختلاف مؤهلاتهم . ولا سبيل لعلاج ذلك إلا بتعـــديل نظام التوظف العام .

ثالثاً : برغم أن النتيجة الاجمالية العامة توضح أن الشعور بالغالب هو الإحساس بالرضا والراحة النفسية فإن هناك حالات خاصة يتبين من إجاباتها الشعور بعدم الرضا بصفة اجمالية .

فهناك شخص بلغ مجموع ردوده بعدم الرضا بالمرة (٨) والسبع ردود الأخرى موزعة على باقى المراتب ، ومن إجابته على السؤال الخاص بالإقتراحات يتبين أنه ساخط على العمل وعلى المسئولين من الرؤساء فهو يقول :

لايستقيم العمل الحكومى إلا إذا صدقت النوايا واستراح الموظف على مستقبله ومستقبل عائلته هو والعلاج المطلوب للحصول على أكبر كمية من العمل بتكاليف أقل ووقت بسيط ومن الضرورى إخلاص كبار المسئولين والمهيمنين على العمل الاخلاص التام دون النظر للمصالح الشخصية والله الموفق .

وهناك شخص آخر كانت مجموع إجاباته أميل إلى عدم الرضا كذلك فنها غــير راض بالمرة ، ٤ أشــعر بشىء من عدم الرضا والست ردود الباقيـة موزعة على باقى المراتب .

ولكن إجابته عن السؤال الأخير الخاص بالاقتراحات تبين أنه متحمس جـداً للاصلاح وقد أورد ١١ اقتراحا للتحسين يبدو فيها بوضوح الاهتمام بتحسين الحالة المادية ، مثل إعطاء مكافآت للموظف المجتهد ، ومنح ميزات لعائلة الموظف كإعطاء سلفيات ترد على أقساط ... وهكذا .

ولكنه أيضاً أولى باقتراحات جديرة بالنظر مثل « خلق الروح الرياضـــية المعدومة بين موظفى هذه الوزارة » و « أن يمر الموظف الجديد بمرحلة التدريب قبل أن يلتحق بأى عمل » و « الأخذ بالأساليب الحديثة فى إنجاز الأعمال » و « إيفاد بعثات للشركات الناجحة لمدة معينة داخل القطر حتى يقتبسوا منها أحدث النظم ..الخ

وهناك شخص كان مجموع ردوده بعدم الرضا (٦) ولكن من إجابته للسؤال بالاقتراحات يبدو أن ظروفه الخاصة فى العمل هى التى دفعته لهذه الإجابات إذ أنه يقول :

(١) يجب زيادة عدد الموظفين لأنه يعمل عشر ساعات متواصلة لقلة الأيدى العاملة معه.

(٢) تحسين حالة الموظفين الذين يعملون بالقلم نظراً لأن عددهم تسعة منهم ثلاثة ألغيت ترقياتهم بالقرار رقم ١٥١ لسنة ١٩٥٥ وثلاثة آخرين بالدرجة التاسعة .

(٣) ضرورة إمداد القلم بما يحتاج من أدوات ومطبوعات .

(٤) حسن معاملة السيد المدير المساعد للشئون الإدارية والمالية بالمنطقة للموظفين بدلا من الطريقة التى يسلكها الآن .

وهذا شخص رابع ظهرت فى إجاباته عدم الرضا أيضاً وكان من ضمن اقتراحاته ما يأتى :

(١) أن يحدد اختصاص الوظيفة ، وإذا نقل الموظف إلى أى منطقة أخرى فيجب أن يقوم بنفس العمل الذى هو متخصص فيه .

(٢) الترقية بالاختيار ليس لها ضابط صحيح ولهذا يرقى أحياناً من يجيد الزلف والتودد ، وهذه مسألة تثبط الهمم وليست من صالح العمل فى شىء .

(٣) يلزم أن يعطى الموظف الإدارى نصف ساعة راحة لتناول القهوة والترويح عن النفس حتى يجدد نشاطه .

(٤) ترك تقدير العقوبة لرؤساء المناطق دون وضع ضوابط يجعل العقوبة تختلف بينما تكون الأخطاء واحدة ، فيجب العمل على ضمان العدل وعدم استعمال الشدة مرة والرأفة مرة أخرى فى أمر واحد .

ومما هو جدير بالذكران هناك واحد ممن أجابوا الإستفتاء لم يجد أى شىء يبعث على عدم الرضا بل كانت كل ردوده الخمسة عشر تدل على الشعور بالرضا التام ، ولكن هذه حالة خاصة لا يقاس عليها ويمكن الحكم على نوع شخصيته من إجابة السؤال الخاص بالاقتراحات حيث قال :

« كل ما أطلبه وأرجوه أن يتعاون الزملاء الذين يجمعهم عمل واحد تعاوناً صادقاً وبروح طيبة كريمة وتجديد للتقدم والنهوض بهذا العمل وبدون إرهاق . فاذا

تحققت هذه الأمنية إن عاجلا أو آجلا فأنا ومن معي سنكون أسعد الناس لتحقيق هذا الحلم الجميل » .

والواقع أن هذا الشخص معروف بين زملائه بالانطواء والانسحاب من عالم الواقع ، بل إنه لا يسمع كثيراً ، ولا يكلف نفسه أي جهد في العمل ، ويترك لزملائه القيام بكل شيء ... أي أنه شخص غير عادي ولا يقاس عليه . ولذا فليس من المستبعد أن يعبر عن شعوره بالسعادة الكاملة في الاستفتاء لأنه يعيش فعلا في عالم أقرب إلى الخيال !!

وبينما ملأ زملاؤه الصفحة بالاقتراحات العملية المفيدة التي تدل على الحيوية والإحساس بالمشكلات والعيوب ، نجد أنه اكتفى بالعبارة السابقة التي لا تحمل في طياتها إضافة جديدة للتحسن والتقدم .

رابعاً : لقد تكررت الاقتراحات الآتية في عدد من الإجابات مما يدل على أهميتها في نظر من أجابوا الاستفتاء : —

(١) التدريب (٢) إعادة النظر في توزيع الموظفين (٣) العقوبات .

(٤) عدم الاعتماد على الأقدمية في الترقية للوظائف الرئيسية .

(٥) أن يدرب الرؤساء كما يدرب المرؤوس.

(٦) تزويد المصالح بالأدوات والآلات الكاتبة .

(٧) الاهتمام بالترقية والنشاط الاجتماعي والرياضي .

(٨) إعداد كتاب يوضح فيه نظام العمل وملخص المنشورات الإدارية .

(٩) أن تلغى قيم الشهادات ويكون المرتب حسب العمل .

(١٠) تشجيع الجد وعمل نظام للمكافآت بجانب نظام العقوبات للمخطيء والمقصر .

(١١) عدم نقل الموظف إلا بعد أخذ رأيه .

(١٢) إلغاء الدرجة التاسعة (١٣) توافر العدد اللازم من الموظفين .

(١٤) أن تسود الروح الإنسانية في التعامل بين الرئيس والمرؤوسين .

الاضطراب النفسي والعلاج النفسي والطب

للدكتور محمد عماد الدين اسماعيل
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس

كثر النقاش فى الأيام الأخيرة حول موضوع العلاج النفسى، وهل هو فرع من فروع الطب لا يجوز لغير الطبيب أن يزاوله، أم أنه شىء آخر مختلف فى طبيعته وفى طرائقه، ولا يجوز أن يزاوله إلا من تخصص فيه، طبيبا كان أم غير طبيب.

والذى يهمنا فى هذا البحث هو أن ننظر فى الحجج التى يعتمد عليها أصحاب الرأى القائل بجعل العلاج النفسى فرعا من فروع الطب لنرى ما إذا كانت كافية لتقرير ذلك المبدأ.

ولكى تتضح قيمة هذه الحجج لابد أن نبين أولا ماهى طبيعة «المرض النفسى» وهل هو «مرض» بالمعنى الذى نفهمه من هذه الكلمة عندما نطلقها على الأمراض الجسمية أم أنه شىء مخالف لما اصطلح عليه فى هذه النواحى ؟

يتلخص ما يسمى «بالمرض» النفسى فى أنه اضطراب يحدث فى العلاقات الانفعالية والسلوكية القائمة بين الفرد وأعضاء مجتمعه الآخرين. ويحدث هذا الاضطراب بدرجة يعجز معها «المريض» عن القيام بأداء واجباته بشكل يرضيه أو تحمل المسئوليات الملقاة على عاتقه بطريقة يقرها هو أو يرضى عنها. ويصيب الفرد من جراء هذا صراع بين الرغبة فى التخلص من هذه المسئوليات والواجبات من ناحية وبين الخوف من العقاب المتوقع من المجتمع من ناحية أخرى فيصير فى هم مقيم، وقد يكتسب ألوانا من السلوك الشاذ الذى يخفف عن حدة ذلك التوتر النفسى مؤقتا ولكنه فى الواقع يباعد بينه وبين التوافق الاجتماعى اللازم أساسا لراحته النفسية.

من هذا يتضح أن الاضطراب النفسى — وهذه هى التسمية الصحيحة لهذا النوع من الظاهرات — هو فى الواقع مشكلة اجتماعية. وهو أيضا مشكلة تربوية تعليمية إذ أن السبب فى كل ما يعانيه الفرد من هذه الناحية يحدث كنتيجة لما سبق أن مر به من

خبرات مؤلمة فى أثناء طفولته ، حيث كان يعامله القائمون على أمره معاملة فيها تحقير أو تهديد بالحرمان أو قسوة أو تدليل أو غير ذلك مما يؤثر على علاقاته بالناس عموما وعلى فكرته عن نفسه بالنسبة لهم . .

ويؤكد هذا التحليل الاجتماعى التربوى لمشكلة الاضطراب النفسى أئمة علماء العلاج النفسى فى العصر الحديث أمثال كاميرون وماى وسليفان وهورنى وغيرهم . وقد سبق أن تحدث القوصى[1] فى عدد سابق من هذه الصحيفة عن طبيعة العلاقة بين الصحة النفسية والتربية مبينا أوجه الشبه بين هاتين العمليتين .

ويؤكد هؤلاء جميعا بناء على ذلك — أن العلاج النفسى هو العملية التى يتعلم الفرد عن طريقها أساليب جديدة من السلوك ، ويكون اتجاهات جديدة نحو العالم الخارجى ونحو نفسه . وبعبارة أوضح فإن العلاج النفسى هو عملية نمو نفسى ايجابى تساعد على اعادة توافق الفرد مع بيئته ، إذ ينمو فى تفكيره ، فيحل المنطق السليم محل التفكير الخاطىء ، وينمو فى انفعالاته فيتحرر مما كان يسبب له البؤس والشقاء وينمو فى سلوكه فيوجهه وجهة إنشائية بنائية بعد أن كان موجها وجهة سلبية هدامة .

فالعلاج النفسى ، إذن ، لا يخرج عن كونه عملية تربية جديدة. والعامل الأساسى فى عملية التربية هذه هو التفاعل الإجتماعى الذى يحدث بين المعالج النفسى وبين «العميل» فى أثناء المواقف الإجتماعية التى نسميها بالجلسات . وكل ما يصدر من نشاط عن العميل وعن المعالج معاً فى أثناء هذا التفاعل انما يدخل ضمن دائرة السلوك الذى هو موضوع علم النفس .

ولما كان علم النفس هو العلم الذى يدرسه ويبحث فيه الاخصائى النفسى أو عالم النفس ، وليس هو العلم الذى يدرسه الطبيب فى أثناء إعداده كطبيب لذلك كان من العسير أن نتصور كيف يعتبر العلاج النفسى فرعا من فروع الطب .

إن تشخيص الإضطراب النفسى أو بمعنى آخـــر البحث عن أسباب السلوك لا يستطيع أن يقوم به إلا من درس ذلك الفرع من المعرفة دراسة عملية منظمة .

---

(١) عبد العزيز القوصى: الصحة العقليه وأثرها فى التربية لعالم متغير — صحيفة التربية السنة السابعة العدد الثانى يناير سنة ١٩٥٥ .

فمعنى الدراسة العملية البحث عن العلاقات بين الأسباب والمسببات أى البحث فى القوانين والمبادىء التى تحدث على أساسها الظاهرات التى هى موضوع الدراسة . وإذا ما تم التشخيص أصبح العلاج كما قلنا عبارة عن عملية تربية جديدة أو تعلم جديد يقوم بدوره على أساس من القوانين أو القواعد التى تتحكم فى عملية التعليم بوجه عام وكل هذا يقع فى دائرة اختصاص العالم النفسى وليس فى دائرة الطبيب باعتباره طبيباً . فكيف نستطيع أن نفسر إذن ذلك الإلتباس الذى حدث بين مفهومات الطب ومفهومات علم النفس ؟

إن الإنسان قد تعارف من قديم على اعتبار الشخص « مريضاً » إذا ما وقع تحت ظروف معينة عاقته عن تأدية وظائفه فى الحياة على النحو الذى يتوقعه منه المجتمع ، وسببت له الألم والتعاسة . سواء أكان الشخص مريضا بالمعنى الطبى أم كان سلوكه شاذاً عن « العادى » أو خارجا على المألوف . وواضح أن هذه التسمية لم تكن تتضمن فى البداية أى تشخيص للعوامل المعوقة بقدر ما كانت تتضمن تقويما أو حكما اجتماعياً على الفرد نفسه من حيث أهميته بالنسبة للمجتمع . ولقد ثبت استخدام هذا اللفظ لأنه كان يؤدى وظيفته عندئذ . أما الآن فلا يصح أن نأخذ هذه التسمية على عواهنها بعد أن تقدم العلم واكتشفت أسباب أخرى غير المكروبات والخلل العضوى يمكنها أن تقعد الإنسان عن أداء وظائفه الاجتماعية — ثم أنه عندحدث (فى أثناء تقدم الانسانية) أن اعتبر الشخص الذى كان يعانى اضطرابا نفسيا شخصاً مريضا طبياً ، كان الغرض الأساسى من تلك الدعوة هو تجنيب أولئك التعساء نفسياً ، ويلات المعاملة القاسية التى كانوا يعاملونها قبل ذلك ، عندما كان يظن أن أرواحاً شريرة قد تقمصتهم أو شيطانا مكبراً قد مسهم . إن سعادة الإنسانية كانت الغرض الأسمى فى هذا الاعتبار . ولاشك أن ظروف هؤلاء التعساء قد تحسنت نسبيا بعد أن اعتبروا موضوعا للعلاج الطبى . ولكن الطب الذى أدى هذه الخدمات الجليلة لسعادة البشرية لا يجب أن يستغل هذه الخدمات نفسها ليعوق التقدم فى فرع آخر من فروع المعرفة أثبت أنه أ قدر على تحقيق بعض ما كان يبغيه الطب فى يوم من الأيام . ومادام غرضنا هو سعادة المجتمع فلا يجب أن نضع رائدنا الجمود أمام معان واعتبارات بنيت أسسها اعتباطاً .

ومع ذلك فقد يحتج البعض بأن فرويد وهو أبو التحليل النفسى كان طبيبا ويأخذون ذلك دليلا على أن الطبيب أقدر على علاج المشكلات النفسية من غيره ولكننا نرد على

هذه الحجة بأن فرويد كان عالما نفسياً قبل أن يكون طبيبا وقد رد فرويد بنفسه على من ظن أن مهنة التحليل النفسى هى قصر على الأطباء فقال فى كتاب «مشكلة التحليل النفسى لغير الأطباء» ان الإعداد الذى يمر به الطبيب لكى يصير طبيبا إنما يباعد بينه وبين القدرة على ممارسة التحليل النفسى وأن التحليل النفسى يحتاج إلى أن يتخلى الطبيب كلية عن توجيهه السابق إذا كان له أن يمارس هذا الضرب من العلاج بنجاح .

العلاج النفسى إذن لايجوز أن يكون فرعا من فروع الطب بل يجب أن يكون مهنة قائمة بذاتها لها المختصون بها ممن لايشترط فيهم أن يكونوا أطباء ، على أن ذلك قد يفتح للبعض بابا آخر للاحتجاج بأن فى هذا الاجراء تجزئة لوحدة الانسان إلى جسم ونفس فى حين إن كلا منهما متصل بالآخر تمام الاتصال يؤثر فيه ويتأثر به .

والواقع أن علماء النفس يعرفون جيداً وحدة النفس والجسم ويعرفون جيدا ان بعض الأمراض قد يؤثر فى الحالات النفسية ، وأن الاضطرابات النفسية قد تؤثر فى الجسم فتسبب أمراضا جسمية . ولكن هذا لايمنع من أن هذه الوحدة وهى الإنسان تمكن دراستها من نواح عدة تختلف كل منها فى طبيعتها ، وفى القوانين التى تتحكم فيها وما إلى ذلك . وليست الصلة بين علم النفس وعلم الحياة أقل ولا أكثر من الصلة بين علم الحياة وكل من علمى الطبيعة والكيمياء ، ومع ذلك فان أحداً لم يدع فى يوم من الأيام أن علم الحياة يجب أن يكون فرعا من فروع الطبيعة أو الكيمياء أو أن العالم الطبيعى أو الكيميائى له الحق فى أن يشرف على عالم الحياة وأن يملى عليه ما يجب عمله .

إن علم النفس عندما يدرس الإنسان فهو يدرسه من حيث كونه كائنا اجتماعيا يدرك وينفعل ويشعر ويغضب ويحزن . . . . ، الخ . . هذه الظواهر تتأثر بحالاته الجسمية إلى حد بعيد ولكنه يعرف أيضاً أن مقدار تأثير كل من هذين النوعين من الظواهر فى الآخر إنما يحدث على درجات متباينة بصرف النظر عن نوع الاضطراب ومقدار شدته ، ومع ذلك فانه حيث يكون تأثير النواحى الجسمية من الضآلة بحيث لايستلزم اهتماما ذا قيمة من ناحية الطبيب فان تشخيص الاضطراب الموجود وعلاجه يكون فى صميم عمل الإخصائى النفسى ومن حقه أن يزاوله على مسئوليته مادام لا يستخدم

فى ذلك وسائل طبية . ولكن حتى فى هذه الحالات فان الاخصائى النفسى لا يعمل مستقلا كل الاستقلال عن الطبيب بل إنه يعرف تماما أن عليه أن يرسل عميله إلى إخصائى لكى يفحصه من الناحية الطبية حتى يتحقق من خلوه تماماً من أى اضطراب عضوى قد يكون سبباً فيما يشكو منه . ولكن ليس معنى هذا أن عمله ينبغى أن يكون تحت إشراف الطبيب ، إلا بالقدر الذى ينبغى أن يكون فيه عمل الطبيب تحت إشراف الاخصائى النفسى بل يجب أن يكون الغرض التعاون المطلق والمصلحة العامة . ذلك التعاون الذى قد يحدث أحيانا بين الطبيب وطبيب الأسنان مثلا فعندما يرسل الطبيب عميله إلى طبيب الأسنان لما قد يكون لأسنانه من أثر على صحته العامة فانه لا يدعى عندئذ حق الاشراف على زميله بل إن الاثنين هنا يتعاونان على تحقيق مصلحة العميل . ومن الحالات الأخرى التى يتم فيها التعاون أيضا تلك التى ما يحدث أحيانا أحيانا يطلب الطبيب نفسه معونة الاخصائى النفسى ، وكذلك عندما يطلب الاخصائى النفسى معونة الاخصائى الاجتماعى أو عندما يطلب الطبيب العقلى معونة أحد من هؤلاء . فهؤلاء جميعا فريق واحد يعمل لتحقيق غرض واحد ولكن ليس معنى ذلك أن لأى منهم حق الاشراف على زميله . ثم أننا لا نجد أى مبرر للمطالبة بوضع الاخصائى النفسى بالذات تحت الوصاية فى الوقت الذى نسمح فيه لطبيب الأطفال الذى لم يدرس علم النفس بإعطاء نصائح للآباء فى تربية أطفالهم . ومن الذى يراقب الطبيب عندما تأتى إليه حالة هستيريا مثلا فيظل يعالجها بالأدوية والعقاقير دون جدوى وهو لا يعلم أكثر من مريضه أن السبب نفسى لا جسمى .

على أن مبدأ وضع العلاج النفسى « تحت إشراف الطبيب ومسئوليته » ، إلى جانب مجافاته لطبائع الأمور ، فهو يحمل مغالطات منطقية وتناقضا واضحا .

إذ من أى وجهة سيشرف الطبيب على المعالج النفسى ؟ أمن الوجهة الفنية أم من الوجهة الخلقية ؟ إذا كان من الناحية الأولى فإنه غير معد لها وإلا لما استعان بأخصائى آخر . وإذا كان من الناحية الثانية فكيف يكون منطقياً عندما نكل إلى شخص كالمعالج النفسى عملا خطيراً كهذا ثم لا نثق بعد ذلك فى قدرته على تحمل مسئوليته ؟ وهل فى إعداد الطبيب ما يجعله أقدر خلقيا على تحمل مسئولية العلاج من الأخصائى النفسى ؟

لا يبقى إذن إلا أن نبحث عن مبدأ آخر نستطيع على أساسه أن نمنع المدعين من

مزاولة هذه المهنة السامية — والاجراء السليم فى نظر نا أن يشترط فى كل من يريد مزاولة مهنة العلاج النفسى ، إعداداً علمياً ومهنياً معينا . وإن أقدر الناس على تحديد هذه الشروط هم جماعة من علماء النفس الممتازين فى هذا البلد والذين يشهد لهم بالكفاية العلمية والخلقية معاً ، فهم وحدهم الذين يستطيعون أن يقرروا المستوى اللائق بمن يقوم بهذه المهمة .

كلمة أخيرة نريد أن نسوقها فى هذا المجال . ذلك أنه بالرغم من المعارضات التى نشأت فى الماضى حول إمكان مزاولة علماء النفس لمهنتهم . فإن علماء النفس قد استطاعوا باستمرار أن يقوموا بخدمات جليلة لا حصر لها سواء من ناحية التشخيص أم العلاج ، لأولئك الذين كانوا فى حاجة إليها . إن محاربتنا للشعوذة والمشعوذين لا يجب أن تكون سبباً فى أن نضل الطريق فنعصف مع الشعوذة بعلم جليل ذى شأن قد أصبح يستخدم اليوم لا فى العلاج فحسب بل فى جميع الشئون التى يمكن أن يتدخل فيها النشاط الإنسانى من إنتاج إلى خدمات عامة إلى حرب وقتال إلى تجارة واقتصاد إلى غير ذلك . وأصبحت الدول الراقيـــة تستغله فى نهضتها بشكل واضح ملموس فما أحوجنا إليه فى نهضتنا الحالية .

وعلم النفس ذلك العلم الناشىء إنما يمكنه أن ينمو وينتج إذا ما أصبح مستقلا متحملا لمسئولياته ، وليس عندما تخضعه أو تتحكم فيه أيد أخرى غريبة عنه ، شأنه فى ذلك شأن الأفراد أنفسهم الذين يقوم ذلك العلم بدراستهم .

مقومات التعليم فى المدرسة الروسية

للدكتور محمد جمال صقر
المدرس بمعهد التربية للمعلمات
بجامعة عين شمس

(اتجهت الصحيفة أخيراً إلى نشر أنماط مختلفة من التعليم ، نظمه ومدارسه فى مختلف بلدان العالم دون التقيد بوجهة نظر معينة نحو ما ينشر وإنما تقصد الصحيفة من ذلك عرض هذه الأنماط لدرسها والاستفادة بما فيها .) « المحرر »

ظل الشعب الروسى فى عزلة عن التيارات الفكرية والحركات العلمية التى سادت أوربا الغربية حتى طوحت ثورة ١٩١٧ بعرش القياصرة ، وقام فى روسيا نظام اتجه نحو خلق دولة جديدة تتميز فى ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية بصفة « الجماعية » الخاضعة لرقابة الدولة وتوجيهها ، وكان من الطبيعى أن يكون نظام التعليم المقترح صدى لضرورات اقتصادية وعملية أملتها ظروف الثورة التى قامت ، ذلك لأن التعليم فى نظر النظام البلشفى هو وسيلة الدولة لتحقيق الأهداف والغايات التى رسمتها الثورة البلشفية والتى قامت من أجلها ، وعبأت لها جميع القوى الفردية والجماعية فى البلاد . والتعليم هو إحدى الدعائم التى يقوم عليها بناء المجتمع الروسى الجديد ، وعن طريقه يمكن القضاء على ماقد يكون عالقاً بالأذهان من آثار الرأسمالية ، وهو السبيل إلى تشكيل الأجيال الناشئة ، وإعدادها لمجتمع لايعترف بنظام الطبقات ، بل إنه السبيل إلى خلق رجل جديد يؤمن بالشيوعية وبمبادئها ، وتكوين أجيال لديها من المهارات العملية والفنية ما يمكنها من التحكم فى قوى الطبيعة وتسخيرها لخدمة الجماعة » . ولسنا الآن بصدد الحكم على هذا الاتجاه التربوى ، وإنما نود أن نبين كيف أدى هذا الاتجاه إلى فهم جديد للتعليم وأهدافه ومناهجه وطرقه .

١ — أهداف المدرسة الروسية وفلسفتها

يقابل النظام الاقتصادى والاجتماعى فى الجمهوريات الاشتراكية السوفييتية نظام ثقافى وتربوى يستوحى مبادئه من النظريات التى نادى بها كارل ماركس فى كتابه

« رأس المال » والتى تقوم كلها على « العمل » وتقديس العمل . فالعمل يمثل كفاح الإنسان ضد الطبيعة لكى يسخرها لخدمته ويعتبر أساس تنظيم العلاقات الاجتماعية التى تنشأ بين الأفراد وبين المجتمعات التى يعيشون فيها . والتعليم فى روسيا فى خدمة المبادىء والمثل العليا التى قامت من أجلها الثورة الاقتصادية والاجتماعية ، ولما كان « العمل » هو محور كل نشاط مدرسى فى البلاد السوفييتية سميت المدرسة فى الروسيا « مدرسة العمل » . ودراسة العمل فى أشكاله وصوره المختلفة التى تتولد عن تنظيمه هى أساس العمل المدرسى ، والتعليم فى جميع مراحله يتجه نحو تمكين التلميذ من السيطرة على المادة بعقله ويديه لكى يستطيع كل فرد أن يسهم بقدر ما تسمح له قدراته وامكانياته فى تصنيع البلاد . فالطفل يتعلم فى المدرسة كيف يتعرف على الطبيعة ويستغلها بالعمل « المفيد اجتماعيا » أى العمل المنتج الذى يساعد على إقامة حياة أسمى وأسعد بالاشتراك مع الدولة والجماعة . والعمل المفيد اجتماعيا من شأنه أن يقوى الرابطة بين الإنسان والطبيعة ، لأن الطبيعة هى المورد الذى تستمد منه الجماعة ما تحتاج إليه من ضروريات كالمأكل والملبس والمشرب ،وحتى وسائل الدفاع عن النفس ، كل ذلك من شأنه أن يجعل الإنسان والطبيعة فى حالة «تبعية متبادلة» على الدوام . وإنما يتحد الأفراد فيما بينهم ليتمكنوا من مواجهة مشكلة الحصول على هذه الحاجيات عن طريق «العمل» . والعمل المفيد اجتماعيا يربط كذلك بين الأفراد ويدفعهم إلى الانضمام إلى نظام اجتماعى خاص ، كما أنه وسيلة الجماعة لتربية الفرد تربية اجتماعية لأنه يحدد وضع الفرد ومكانه فى الكفاح المرير من أجل الحياة .

والمدرسة السوفييتية لا تعترف بنظرية العلم الخالص "Science pure" ولكن المعارف ينبغى أن تكون ذات هدف محدد ، وأن كل نشاط تعليمى لابد أن يكون على صلة « بالإنتاج » . والعلوم فى نظر الفلسفة الماركسية يجب أن تكون فى خدمة اقتصاديات البلاد ، وأن تستجيب إلى مطالبها ، فتعود بالمنفعة المباشرة على الأفراد والجماعات على السواء . لذلك كان تقويم التعليم فى روسيا السوفييتية أساسه مساهمته فى تحسين حالة البلاد الاقتصادية ورفع مستوى المعيشة فيها . وهكذا يتجه التعليم بأكمله نحو غاية واحدة هى « الإنتاج » حتى داخل جدران المدرسة . فالعمل أساس كل شىء ومقياس كل شىء لأن الاتحاد السوفييتى « جمهورية العمل » والثقافة فيها ثقافة جامعة للصناعات "Polytechnique" تستهدف تكوين الأيدى الماهرة وتنمية المهارات الصناعية والقدرات التى تستطيع السيطرة على دنيا المادة . وهذا

كما نعلم اتجاه يخالف التكوين الفعلي والذهني في التربية القديمة التي كانت تدرب العقل على السيطرة على الحقائق عن طريق الفكر. كما أن الثقافة الجامعة لصناعات متنوعة هي في الواقع محاولة لإيجاد ثقافة جديدة تزول فيها الفوارق التي طالما فصلت بين الثقافتين النظرية والعملية لأن العقل فيها يكون دائماً في خدمة اليد .

والمدرسة السوفييتية ليست صورة للحياة الخارجية فحسب ، ولكن رسالتها تحتم عليها الإندماج في الجهاز الاجتماعي تؤثر فيه وتتأثر به ، فهي مدرسة « اجتماعية فعالة » في جميع مظاهر نشاطها وكيانها مشروط بظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، فهي تتكيف معها وتساعد على حسن تنظيمها لتحقق ما تنشده من اصلاح وتقدم . ولما كان العمل قد أخذ شكلا جماعيا في روسيا السوفييتية بسبب نمو الصناعة وتقدمها ، فقد حل العمل الجماعي محل العمل الفردي في المدرسة لكي يشعر التلميذ دائماً بالرابطة والتضامن بينه وبين غيره من الأفراد .

٢ — تنظيم التعليم في روسيا السوفييتية

يعتبر قانون ١٦ أكتوبر سنة ١٩١٨ أول وثيقة وضعت لتنظيم التعليم في روسيا السوفييتية ، فقد نص على إنشاء المدرسة الموحدة L'Ecole unique وجعل مدتها تسع سنوات قسمت إلى مرحلتين الأولى خمس سنوات والثانية أربع سنوات يصل التلميذ في نهايتها إلى المعاهد العليا للتعليم ، ثم أتى قانون ١٥ يولية سنة ١٩٢٣ فقسم المدرسة الموحدة إلى مرحلتين ابتدائية ومدتها أربع سنوات وهي المدرسة المعروفة باسم « مدرسة الأربع سنوات » ومرحلة ثانوية ومدتها خمس سنوات وهذه قسمت بدورها إلى مرحلتين ، الأولى ومدتها ثلاث سنوات وسميت « بمدرسة السبع سنوات » والثانية ومدتها سنتان وسميت « بمدرسة التسع سنوات » . والتلميذ بعد تخرجه من المدرسة الابتدائية يكون قد اكتسب من المهارات العلمية ما يعده ليكون عاملا أو صانعا ماهرا . أما التكوين النظري العلمي للمختصين من نوع متوسط فتقوم به « المدرسة المتوسطة الفنية » وتشملست أنواع : تربوية . طبية . صناعية . زراعية . فنية . واقتصادية زراعية .

والمدرسة البلشفية تحقق المساواة على جميع أشكالها ، فالتعليم في المدرسة الموحدة مختلط وبالمجان ورعاية الفقراء من الأطفال مكفولة من الدولة التي تتكفل بأعباء التعليم وتحدد مناهجه وتقوم بالرقابة عليه وتوجيهه ، والتعليم في المدرسة البلشفية مدني

وغير ديني . والمدرسة الروسية كما يقول الروس أنفسهم وليدة المدن الصناعية . فالمدرسة الموحدة مدرسة جامعة للصناعات ، وهي مدرسة عملية وثيقة الصلة بالمصانع والورش ، ويلحق بكل مدرسة في المدينة مصنع وفي القرية مزرعة ، إما تابعة للدولة وتسمى Sovkose أو مزرعة جماعية وتسمى Kolkose وهي عبارة عن «وحدة زراعية » تشمل كل مايلزم للعمل والإنتاج في الحقل والمزرعة من آلات وماشية . وبجانبها « ورش » إضافية لإصلاح الآلات والجرارات الزراعية وورش النجارة وعصير الزيوت وفيها المخابز والمطاعم وكل مايهيء الأسباب ، ويبعث على الدراسة النظرية والعملية معاً . ويتم العمل في جميع هذه الفروع بطريقة منظمة أساسها «التنظيم الاشتراكي للعمل » مما يساعد التلميذ على دراسة وممارسة أساليب العمل الاشتراكي فمثلا يقسم الأطفال في المرحلة الإبتدائية تبعاً لميولهم إلى جماعات تقوم بدراسة العمل على صوره المختلفة « في المزارع الجماعية » ويشتركون عمليا في جميع الأعمال التي تؤدى في المزرعة فيلحق بعضهم لمدة تتراوح بين شهرين أو ثلاثة بقسم صناعة وتصليح الجرارات ، والبعض الآخر يوزع على حظائر تربية الماشية والدواجن ، وغيرهم على حدائق إنتاج الخضر والفاكهة أو ورش النجارة ومصانع الحديد ، ويشرف عليهم مختصون في جميع فروع الصناعات . وتكون كل مدرسة جماعة "Communauté" يديرها ناظر وممثلون من المدرسين والتلاميذ ومندوبون من منظمات العمال . والمدرسة السوفييتية ترمى إلى تحقيق هدف واحد يستهدف المدرس والتلميذ ويعتز به كل منهما وهو «سعادة الجماعة عن طريق الإنتاج» والتلاميذ في المدرسة لا يتعلمون هذه الحقيقة فقط ولكنهم يجعلونها دائماً الأساس في تفكيرهم والدافع المحرك لعملهم ويكرسون لها حياتهم وجهودهم .

وتعلم الحياة الاجتماعية والعمل الجماعي ليس أقل أهمية في نظر المدرسة السوفييتية من تعلم المهارات العملية ، لذلك كانت الحياة في المزارع الجماعية تعتبر أساساً لممارسة التربية الجماعية وتكوين « العمل الفردي » . أما الجامعات فتختص بالبحث العلمي الذي يوجهه ويشرف عليه لجان مهمتها مواصلة العمل من أجل تقدم الصناعات والفنون وفقاً لخطة مرسومة ، كما أن مهمة الجامعات أيضا تكوين اخصائيين ممتازين في جميع فروع المعرفة ونشر المعارف بين طبقات الشعب عن طريق القاء المحاضرات وتنظيم الندوات ونشر الكتيبات . ولعل الجديد في نظام الجامعات السوفييتية هو إنشاء جامعات للعمال « الجامعات العمالية » مهمتها إعداد من تجاوزوا المرحلة الإبتدائية في التعليم إعداداً يؤهلهم للتعليم العالي ، وكذلك من تضطرهم ظروف الحياة إلى العمل في

سن مبكرة قبل إتمام تعليمهم . فهؤلاء تنظم لهم جميعاً دراسات مسائية يدرسون فيها مواد التعليم الثانوى بمعدل تسع ساعات فى الأسبوع ، وهكذا نجد أن نظام التعليم الموحد فى جميع مراحله يستهدف تكوين عضو مفيد للمجتمع قادر على العمل تتغلغل فيه الكفاية الاجتماعية ، ويشعر بمكانه فى المجتمع ويكافح من أجل الطبقة العاملة ويساهم عن فهم فى بناء المجتمع ، ويوجد على رأس هـــذا النظام أكاديمية العلوم والأكاديمية الشيوعية وهما يعتبران « معامل » لإيجاد حلول للمشاكل الفكرية والاقتصادية التى تواجه البلاد .

٣ — المناهج وطرق التعليم

إذا نحن انتقلنا من تنظيم التعليم العام فى روسيا السوفييتية إلى المنـاهج وطرق التعليم وجدنا أن فكرة العمل وتوجيه النشاط العقلى نحو الإنتاج هى المحور الذى تدور حوله المناهج فى جميع مراحل التعليم ، فمن فكرة « العمل » تستخلص الدراسة موادها وطرقها بقصد القضاء على الهوة التى تفصل بين التعليم النظرى والعملى ، والمناهج الروسية لا تقر استقلال العلوم ، بل تؤمن بأن العلوم قد نشأت دائماً من الحاجيات الاقتصادية ، فالحساب مثلا نشأ من الحاجة إلى تقدير قيمة المنتجات والهندسة يرجع نشأتها إلى الحاجة إلى قياس الأرض وكذلك الحال بالنسبة للعلوم الأخرى ، ولعل التركيز هو الخاصة المميزة لأساليب التعليم فى المدرسة السوفييتية ، فتقسيم المعارف إلى الفروع التعليمية للعلوم قد استبدل بما يمكن أن نسميه « المركبات » « complexes » أو « بالموضوعات التركيبية » سواء فى ميدان التفكير أو فى دراسة الظواهر الطبيعية ويقصد « بالمركب » موضوع أو مشكلة ذات أهميـة من الناحية التربوية . ولما كانت مساهمة الفرد فى الإنتاج هى مركز النشاط المدرسى كان لابد من دراسة العلاقات الاجتماعية التى تتولد عن تنظيم العمل المنتج ، فان المناهج الدراسية تدور حول هذا الثالوث المقدس فى نظر الفلسفة المـاركسية : الطبيعة — والعمل — والمجتمع — وهى التى تقابل القوى المنتجة والعلاقات التى تتولد عن الإنتاج والتنظيم الاجتماعى .

والدراسات التى تدور حول هذا التخطيط الثلاثى نجد وحدة موضوعها فى « عمل الإنسان » والجدول التالى يبين على سبيل المثال كيف ينظم المنهج فى المدرسة الإبتدائية أى مدرسة الأربع سنوات لأطفال تتراوح أعمارهم بين الثامنة والثانية عشرة :

السنة الدراسية	دراسة الطبيعة	دراسة العمل	دراسة المجتمع
الأولى	الفصـــول	حياة العمل فى البيئة المباشرة وفى الأسرة: فى الريف وفى المدن	
الثانية	الهواء - والماء - والأرض (التراب) الطبيعة وتربية النبات مشاهدات أولية فى الطبيعة والكيمياء طبيعة الاقليم المحلى - جسم الإنسان	حيـاة العمـل فى الجماعة الريفية أو المدنية التى يعيش فيها الطفل	المؤسسات الاجتماعية فى القرية أو فى الاقليم
الثالثة	مشاهدات أولية يصحبها دروس فى الطبيعة والكيمياء طبيعة الاقليم المحلى - جسم الإنسان	اقتصاديات الاقليم المحلى	المؤسسات الاجتماعية والاقليمية . وصف لماضى الإنسانية
الرابعة	جغرافيا روسيا والبلاد الأخرى جسم الإنسان	الاقتصاد الرسمى للاتحاد السوفييتى وللبلاد الأخرى	تنظيم روسيا وبعض البلاد الأخرى وصف لماضى الإنسانية

فالطبيعة فى المناهج الروسية لاتدرس لذاتها دراسة موضوعية ولكنها تدرس دائما من وجهة النظرية المادية أوالنفعية ، فمن الموضوعات التى تهتم بها المدرسة الروسية مثلا : ماذا يمكن أن تقدمه لنا الطبيعة ؟ وماذا يمكن أن نستخرجه منها ؟ وبأى الوسائل يمكن تسخير الطبيعة لخدمة الإنسان ؟ كيف استطاع الإنسان التغلب على الطبيعة وإخضاعها لسيطرته على مر السنين ؟ الخ هذه النواحى فى المناهج الروسية ترمى إلى جعل الطفل يدرك منذ البداية أن العمل ليس سوى انتصار الإنسان على قوى الطبيعة فيشب على الثقة فى قدرة الفكر الإنسانى وأهمية العلوم فى تقدم الانسانية وهكذا تهتم المدرسة السوفييتية بالنواحى الاقتصادية والاجتماعية والعمل فيها لا يمثل شيئا اضافيا أو إيضاحيا ولكنه كما أسلفنا المحور الذى تدور حوله ألوان النشاط المدرسى وبالتالى جميع المهارات التى يكتسبها التلميذ فى المدرسة .

والمدرسة الروسية تعتبر بحق « مدرســـة فعالة » فى مناهجها وطرقها فهى تحتفظ وتطبق الكثير من المبادىء التى نادى بها أعلام المربين أمثال روسو وبستالوتزى وتولستوى وبالأخص المربى الألمانى Kerchensteiner صاحب « مدرسة العمل » الألمانية المعروفة Arbeitschule . والتعليم فى المدرسة الروسية يتم عن طريق الخبرة

والعمل هو وسيلة اكتساب المعلومات الفعالة كما أنه أساس إعـــداد الفرد للحياة الاجتماعية أما التركيز فى المناهج فيذكرنا بطريقة المربى البلجيكى Decroly دكرولى المعروفة باسم «مراكز الاهتمام» وفيها ينظم نشاط الطفل حول حاجياته الأساسية وهى فى الأصل من نوع بيولوجى تظهر على شكل رغبات تتجه نحو الأشياء المحيطة به مثل حاجته إلى المأكل والملبس والدفاع عن النفس وما ينتج عن هـذه الأخيرة من الحاجة إلى العمل بالتضامن مع غيره، والحاجة إلى الراحة وإلى الترقية وهذه الحاجيات تستخدم على أنها مراكز يتجمع حوله مختلف الأفكار والتمارين التى يشملها المنهج — كما أنها تذكرنا كذلك «بطريقة المشروع» الأمريكى لأن أوجه الشبه كبير بين الإثنين غير أن الفارق هو أن طريقـــة دكرولى أساسها سيكولوجى أما طريقة المشروع فأساسها سيكولوجى اجتماعى معاً .

وطرق التعليم فى المدرسة الروسية ليس فيها جديد يستحق التنوية به فهى مأخوذة عن البلاد الأخرى وخاصة عن أمريكا ولكنها وظيفية وديناميكية كما يقول المربى الروسى Pinkivich «وأساسها ميول الطفل ونشاطه التلقائى والإبداعى» الذى يتجه نحو الهدف النفعى وتحسين الصناعة — فالتعليم دائماً على صلة مباشرة بالصناعة «فهو لها ومن أجلها وعن طريقها» وتقويم العمل المدرسى يكون عن طريق التأكد من مقدرة التلميذ على الإنتاج المفيد أو القيام بنشاط يعود على المجتمع بالمنفعة واختبار المعلومات لا يكون عن طريق الامتحانات المألوفة ولكن عن طريق حصر «النشاط العملى» للتلميذ، والنشاط لا يتميز بالمجهود الذى يبـذل ولكن بالنتيجة التى حصل عليها، فقديما كان العمل تابعاً للدرس والآن أصبح الدرس فى خدمة العمل وأصبحت المدرســـة «مدرسة العمل والإنتاج» وهى «مدرسة فعالة» لا كما يقصد الفرنسيون با L'école active لأن الفعاليات وألوان النشاط التى يمارسها الطفل تكون دوافعها حاجيات الطفل الفطرية والتلقائية هدفها تنمية الاستعدادات والقدرات الخاصة وليس هدفها المباشر العمل النافع المفيد كما فى المدرسة السوفيتية . لذلك يمكن أن نطلق على المدرسة الفعالة الفرنسية «مدرسة سيكولوجية» أما المدرسة السوفيتية فالنشاط فيها يستهدف الإنتاج فهى فعالة لأن الطفل يمارس فيها نشاطه التلقائى ولكنها توضع فى مركز النشاط المدرسى «العمل المفيد للجماعة» لذلك آثرنا أن نستبدل كلمة العمل بكلمة الإنتاج وأطلقنا عليها «مدرسة الإنتاج» لأنها ذات أهداف اقتصادية ترمى إلى ادماج الطفل فى سن مبكرة فى الجماعة التى يعيش فيها يتفحص أفكارها ورغباتها ومصالحها ويشترك فى تحقيق أهدافها العليا . .

٣ ـــ التعليم فى انجلترا *

للأستاذ جمال خشبة
مدير الإدارة التعليمية
بمركز التنظيم والتدريب بقليوب

(عاشرا) النظار والمدرسون

١ ـــ ناظر المدرسة :

تعتبر وظيفة ناظر المدرسة فى انجلترا من أخطر الوظائف فى محيط التعليم لما يمنحه من سلطات واسعة ـ فالناظر هو الذى يضع بالإشتراك مع مدرسيه المناهج فى حدود السياسة العامة التى ترسمها الوزارة ، وهو الذى يختار معهم الكتب ، ويضع الخطة ، ويحدد المواعيد ، ويؤخذ رأيه فى المدرسين الذين يعينون بمدرسته ؛ فهو بحق وزير فى مدرسته وليس لأحد سلطان عليه .

ويشترك كل ناظر مدرسة فى التدريس بما لا يقل عن عشرة حصص فى الأسبوع .

٢ ـــ المدرسون

يتمتع المدرس فى انجلترا بأوفر قسط من الحرية ؛ فله أن يتخير من طرق التدريس ما يروقه متوخياً فى ذلك فائدة تلاميذه وإشباع ميولهم ونزعاتهم ؛ وأهم ما يستلفت الأنظار شعور المدرس بواجبه وتحمسه له ؛ فالمدرس وهو يقوم بتدريس ما لا يقل عن ٣٤ حصة فى الأسبوع إلى جانب مساعدته المدرسة فى الأعمال الإدارية الأخرى ـ وإسهامه بنصيب موفور فى النشاط المدرسى يقبل على عمله فى رضى واطمئنان وتقديس للواجب الذى يعده كل مدرس واجبا قوميا يفنى فيه ، وهذا من أهم العوامل التى يرتكز عليها نجاح المدرسة الانجليزية .

ويجب أن نشير إلى عامل آخر هو عامل الاستقرار ، فكل مدرس مطمئن فى عمله آمن على مستقبله غير معرض لنقل لا يتفق ورغبته .

---

* هذا هو المقال الثالث من سلسلة مقالات عن نظام التعليم فى انجلترا

وجميع المدرسين على السواء يحضرون من أول اليوم الدراسى فى الصباح ولا يغادرون المدرسة بأى حال إلا بعد انتهاء اليوم الدراسى الكامل .

٣ — مؤهلات المدرسين :

لا يمارس التعليم فى جميع مراحله بإنجلترا إلا مدرس مؤهل قد أعد إعداداً تربوياً ، ففى المدارس الثانوية النظرية يشترط أن يكون المدرس حاصلا على درجة جامعية يلتحق بعدها بمعهد التربية لمدة عام ، وفى المدارس الإبتدائية أو الثانوية الحديثة يشترط أن يكون المدرس قد حصل على شهادة الدراسة الثانوية (المعادلة لشهادة الثقافة القديمة) ثم التحق بكلية المعلمين لمدة سنتين — وتتجه النية إلى زيادتها سنة ثالثة — وإذا أراد المدرس التخصص فى التربية الرياضية أو الموسيقى مكث سنة أخرى .

ولم يعد يسمح بمزاولة مهنة التدريس لمن يحمل مؤهلا دون ذلك .

(حادى عشر) التعيينات والتنقلات والترقيات

١ — التعيينات :

(ا) تعلن المدرسة عن طريق المنطقة عن حاجتها إلى المدرسين فيتقدم لها من يرغب فى العمل .

(ب) ترسل الطلبات لناظر المدرسة الذى يتولى مع مجلس إدارة تلك المدرسة اختيار من يرونه أصلح للتعيين بعد عمل كشف هيئة للتقدمين ثم يرسل للمنطقة باسم من وقع عليه الاختيار لإصدار أمر تعيينه .

٢ — التنقلات :

لا يوجد تنقلات للمدرسين بالمعنى المعروف الذى نفهمه هنا فى مصر ؛ وكل ما يحدث أنه إذا رغب مدرس فى النقل إلى مدرسة ما ، فعليه أن يترقب خلو مكان فيها ثم يتقدم بطلبه إليها، ويأخذوره العادى بالطريقة التى سبقت الإشارة إليها فى التعيينات.

٣ — الترقيات :

عند خلو وظيفة من الوظائف المطلوب الترقية إليها يعلن عنها — ويتقدم إليها

كل من يأنس فى نفسه الكفاءة ليشغلها بصرف النظر عن أقدميته ، فالأقدمية ليس لها أى اعتبار ، وتشغل الوظائف دائما على أساس الكفاية وحدها ، فإذا خلت وظيفة ناظر مدرسة مثلا تعلن عنها المنطقة وتقدم الطلبات لشغلها فتشكل لجنة فى المنطقة من ثلاثة غالبا يكونون المدير المساعد ومفتش القسم وأحد المفتشين وتفحص الطلبات وكل عضو من أعضاء اللجنة يعد كشفا بعدد (عشرين مثلا) يرى أنهم أنسب المرشحين وتجتمع اللجنة وتختار الأسماء المشتركة فى الكشوف الثلاثة ويعمل لأصحابها كشف هيئة تختار اللجنة على أساسه ٣ أو ٤ ترى أنهم أصلح المرشحين وترسلهم لمجلس إدارة المدرسة الذى يقوم بدوره بعمل كشف هيئة ثان ليختار من يراه أصلح الثلاثة ويرسل إسمه للمنطقة لإصدار أمر تعيينه ناظراً .

(ثانى عشر) التفتيش

يتولى التفتيش على المدارس هيئتان :

ا — مفتشو وزارة التربية والتعليم .

ب — المفتشون المحليون التابعون للمناطق التعليمية .

ا — <u>مفتشو الوزارة</u> :

ويطلق عليهم مفتشو جلالة الملك ، وقد أريد لهم الاستقلال فى الرأى وأريدت لهم المكانة فى نفوس القائمين على شئون التعليم وإنما تأتى مكانتهم بما لعملهم من خطورة ، ويسير نظام مفتش الوزارة كالآتى .

١ — عميد المفتشين . ومقره لندن ويتبعه مفتشون عامون لكل نوع من أنواع التعليم فيوجد مفتش عام لكل من التعليم الابتدائى والثانوى والفنى وتعليم الراشدين ومعاهد المعلمين .

٢ — المفتش العام : ويتبع كل مفتش عام عدد من المفتشين الأول المتخصصين فى كل مادة حسب نوع التعليم ويوجد منهم فى انجلترا ٤٠ وهؤلاء أيضاً يقيمون فى لندن .

٣ — مفتش المنطقة : يوجد لكل منطقتين أو ثلاثة مفتش يسمى مفتش المنطقة وهؤلاء عددهم ١٠ ويقيمون فى المناطق التعليمية وهم الصلة بين الوزارة وهذه المناطق.

٤ ــ المفتشون : يتبع كل مفتش منطقة عــــدد من المفتشين وهم مفتشو المواد ويوجد منهم ٥٠٠ منتشرون فى جميع المناطق .

هذا . ومهمة مفتشى الوزارة :

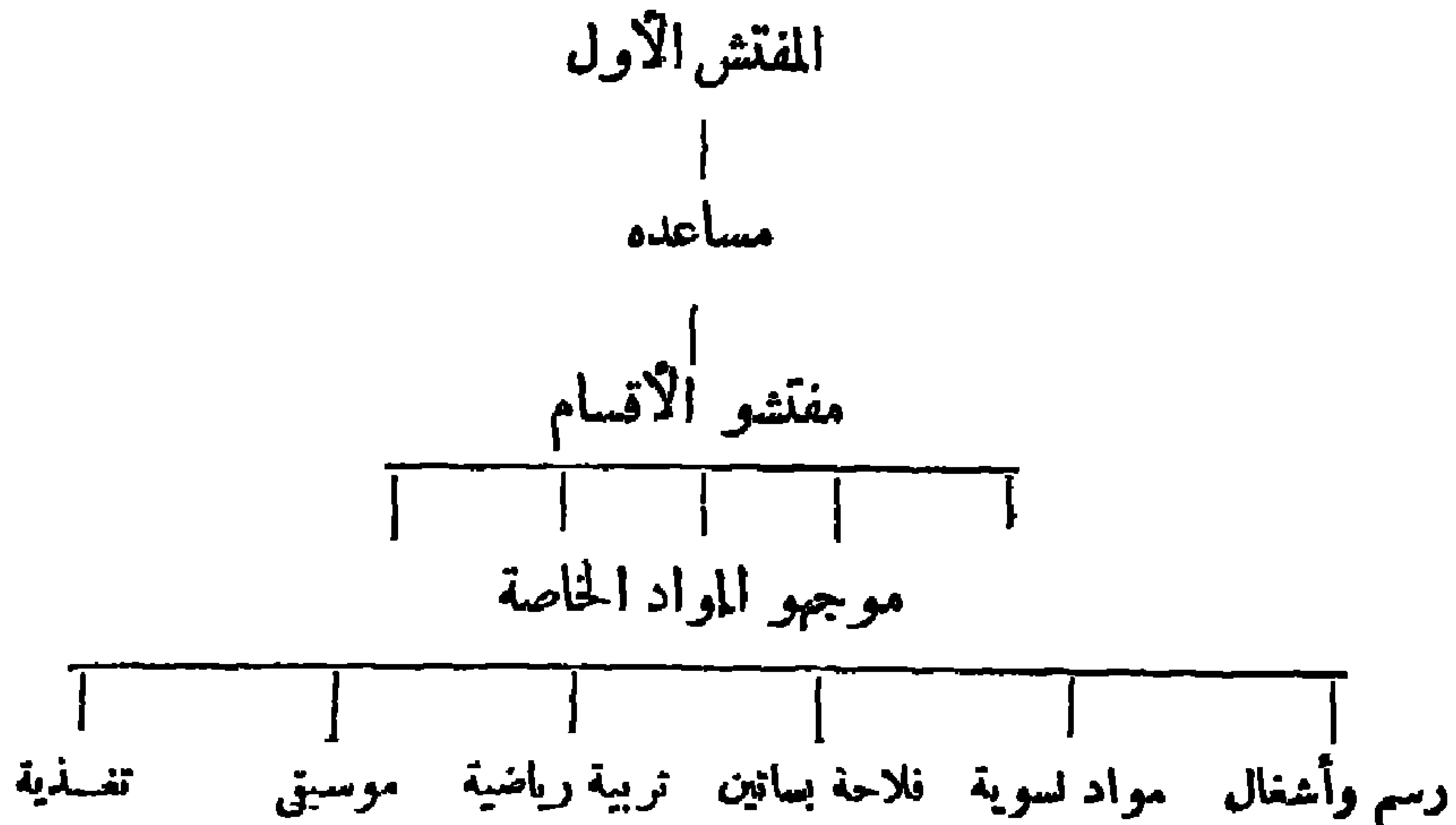
١ ــ الإشراف على تنفيذ السياسة العامة لوزارة التربية والتعليم ، والتأكد من أن المناطق التعليمية والمدارس تسير فى حدود هذه السياسة .

٢ ــ تفتيش المدارس تفتيشاً عاما من كل الوجوه ، ويتم هذا كل خمس سنوات تقريبـــاً بالنسبة المدارس الابتدائية وكل عشر سنوات بالنسبة للمدارس الثانوية فتذهب إلى المدرسة هيئة كاملة مكونة من مفتش المنطقة ومجموعة من مفتشى المواد المختلفة وتمكث فى المدرسة أسبوعا أو أكثر . . وتتولى التفتيش عليها من جميع النواحى وتكتب تقريراً مفصلا يشمل كل ما يتعلق بالنواحى الفنية والإدارية بالمدرسة .

٣ ــ مفتشو الوزارة هم المسئولون عن توجيه وإرشاد المدرسين فنياً فى نواحى تخصصهم فى المواد المختلفة وهذا هو الأساس فى عملهم وهم فى هذا لا يملون آراءهم على أحد بل يشيرون فيما يعرض عليهم من مشكلات فنية .

ب ــ المفتشون المحليون :

وهم الذين يتبعون المناطق التعليمية ونظام التفتيش فيها يسير على الوجه الآتى :



(١) تقسم المدارس على مفتشي الأقسام ويختص كل مفتش قسم بعدد من المدارس يختلف فى كل منطقة عنه فى الأخرى ، ولكنه يبلغ حوالى ٨٠ مدرسة تشمل جميع المراحل .

(٢) يختص مفتش القسم بالاشراف على المدارس وتوجيهها من الناحية العامة فهو لا يفتش مادة لأن هذا من مهمة مفتش الوزارة وإنما يفتش على المدرس من حيث طريقته وقيامه بعمله .

(٣) يعمل مفتش القسم على المساعدة فى حل المشاكل الإدارية والفنية وتسوية الخلافات المدرسية وإبداء الاقتراحات لتحسين طرق التدريس ونقل بعض التجارب الجديدة وإرشاد المدرسين إلى الكتب الحديثة التى تنفعهم فى عملهم .

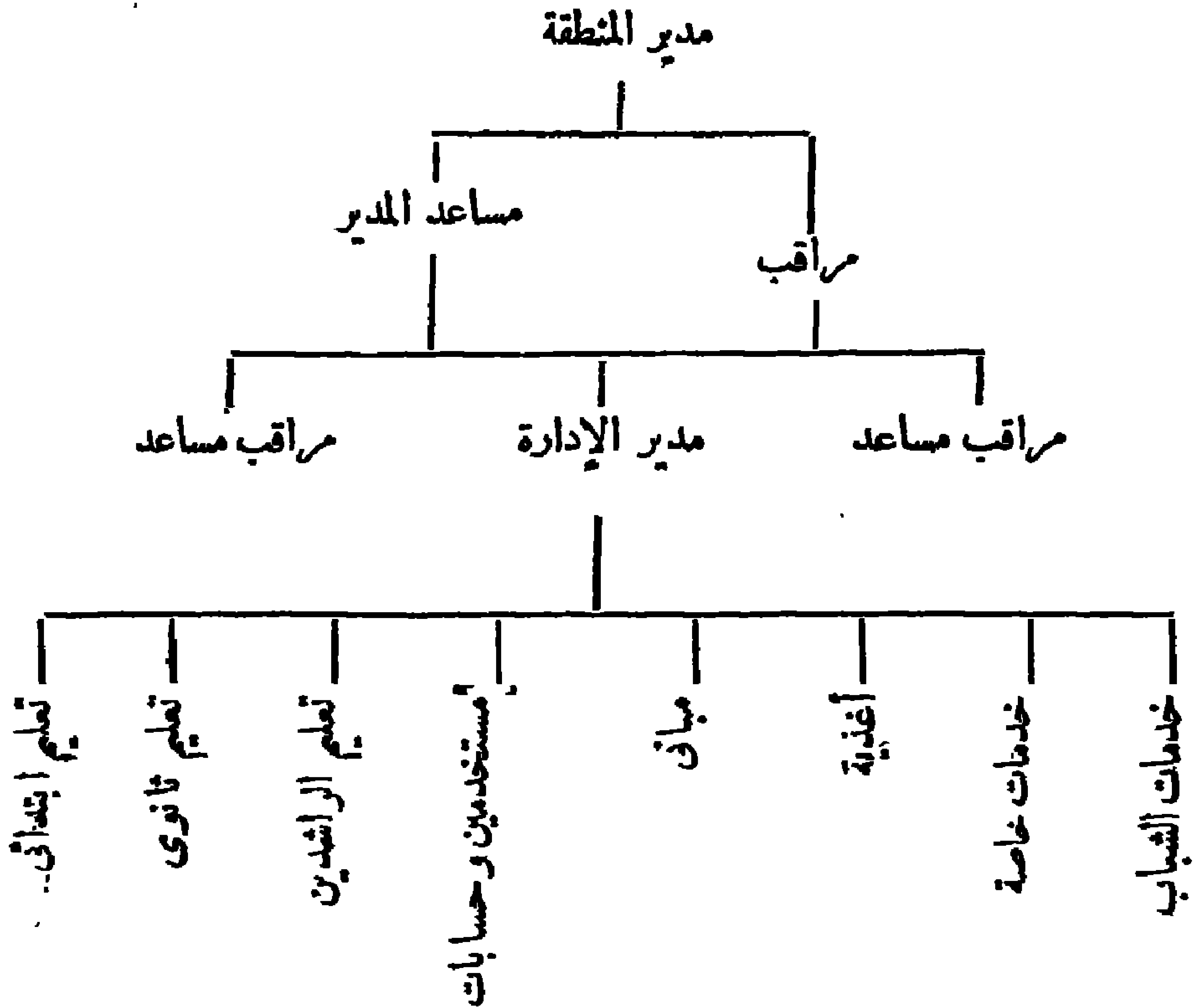
(٤) يهتم مفتش القسم اهتماما خاصا بالمدرسين الجدد فيزورهم باستمرار لتوجيههم وارشادهم .

(٥) من أهم أعمال مفتش القسم تنظيم دراسات تدريبية للمدرسين .

هذا والمفتشون المحليون لايكتبون أى تقارير عن المدرسين ، كما أنهم لا يكتبون تقديراً عن المدرس ، وبالمثل مفتشو الوزارة .

ثالث عشر — التنظيم الإدارى بالمناطق التعليمية

يختلف التنظيم الإدارى بكل منطقة عنه فى الأخرى ، وسأعرض هنا للتنظيم الإدارى الموجود بمنطقة من أهم المناطق التعليمية بانجلترا وهى منطقة اكستر :



(١) ويختص قسم خدمات الشباب بالاشراف على جميع نواحى النشاط الرياضى والاجتماعى .

٢ ـــ ويختص قسم الخدمات الخاصة بما يأتى :

[ا] وسائل النقل

فكل منطقة مكلفة بتدبير وسائل المواصلات اللازمة لنقل التلاميذ إلى المدارس المختلفة لأكثر من ميل واحد لتلاميذ المدارس الابتدائية وميلين لتلاميذ المدارس الثانوية .. وهى تنقل هؤلاء التلاميذ أما بإعداد (أتوبيسات) خاصة أو استئجار (تاكسيات) أو تدفع لهم قيمة مواصلاتهم حسب الظروف المختلفة .

[ب] التوجيه المهنى

ومهمته توجيه الطلبة والطالبات إلى المهن والوظائف التى تناسب بيئاتهم وميولهم

وقدراتهم كما أنه يعينهم على الحصول على هذه الوظائف . كما يعمل على تأمين أسباب البطالة لهم بعمل (بوالص) للتأمين ضد البطالة بمجرد حصولهم على وظائف بأقساط بسيطة طويلة الأجل بحيث يجد الشاب موئلا يعول عليه إذا أصيب بحادث أقعده عن العمل .

[حـ] مساعدة التلاميذ الذين هم فى حاجة إلى مساعدة وذلك فى حالة العجز عن سداد ثمن وجبة الغذاء أو شراء الزى الخاص بالمدرسة . وقد تمتد المساعدة إلى أسرة التلميذ بعد دراسة حالته ، فتقوم المنطقة بالاتصال بمجلس المعونة الأهلى التابع لوزارة الشؤون الاجتماعية وهو المختص بتقديم المعونة للأسر المحتاجة .

[د] التلاميذ الشواذ

إذا لم توجد بالمنطقة إحدى المدارس الخاصة بالشواذ كمدرسة لضعاف العقول أو مدرسة لمنحرفى السلوك مما أشرنا اليها سابقا ، فتكون المنطقة مكلفة فى هذه الحالة بإرسال مثل هؤلاء التلاميذ إلى هذه المدارس فى المناطق الأخرى على أن تتولى دفع مصاريفهم .

[هـ] الخدمات الطبية

الإشراف على جميع النواحى الصحية للتلاميذ بالمدارس .

[و] رعاية الطفولة

ويختص ببحث حالات التلاميذ الذين يكثر غيابهم بالاتصال بهم فى منازلهم ودراسة حالاتهم الاجتماعية واقتراح العلاج المناسب . كما يختص أيضا بإعطاء تراخيص للعمل للتلاميذ الذين تضطرهم ظروفهم لذلك . والقانون الإنجليزى يمنع إعطاء أى ترخيص لمن تقل سنه عن ١٢ سنة ومن زاد عن ذلك حتى سن ١٥ لا يصرح له بالعمل أكثر من ساعة واحدة فى اليوم غير وقت الدراسة .

ويقوم هذا المكتب أيضا بالعناية بالأطفال اللقطاء فيودعهم فى بيوت ومدارس خاصة بهم .

أما الأقسام الباقية وهى الأغذية والمبانى والمستخدمون والحسابات وتعليم

الراشدين والتعليم الثانوى والإبتدائى فعملها يشابه ما تقوم به هذه الأقسام فى مناطقنا مع الخلاف الواضح فى أن العمل يؤدى هناك على أحسن وجه من حيث الكمية والكيفية أو الكيف بأقل التكاليف وأقل الجهود وأقل عدد ممكن من الموظفين

رابع عشر — وزارة التربية والتعليم

والإدارات المختلفة بالوزارة هى :

١ — الميزانية ٢ — المبانى ٣ — الانشاءات والتنظيم
٤ — العلاقات الخارجية ٥ — تعليم الراشدين ٦ — التشريع
٧ — المعاشات ٨ — المدارس ٩ — الخدمات الخاصة
١٠ — الإحصاء ١١ — المدرسون ١٢ — المتاحف

ومهمة الوزارة :

[ا] رسم السياسة العامة للتعليم .

[ب] تدبير الميزانية بإعانة كل منطقة تعليمية بحوالى ٦٠ ٪ من جملة ميزانيتها .

[ح] بحث المشروعات الفنية وتقديم الإرشادات للمناطق . بمعنى أن إدارة المبانى مثلا بالوزارة تقوم بإعداد بحوث خاصة بواسطة مهندسيها الفنيين ورجالها التربويين عن أحدث مبانى المدارس وتنشرها على المناطق لتسترشد بها فى اختيار مبانى مدارسها الجديدة .

كذلك إدارة المدارس تقوم بنشر البحوث الخاصة بأحدث الطرق التربوية والاتجاهات الجديدة فى المناهج ، فالوزارة لا تتدخل فى وضع المناهج وإنما مهمتها ارشاد وتوجيه فقط .

أنظمة امتحان البكالوريا بفرنسا *

المرسوم الصادر فى ٧ أغسطس سنة ١٩٢٧

الباب الأول

أحكام عامة

المادة الأولى

يكون مقر امتحانات بكالوريا التعليم الثانوى فى كليات الآداب والعلوم التى فى دائرة الجامعات وكذلك فى المدن التى يختارها الوزير .

المادة الثانية

يمنح وزير التربية والتعليم هذه الشهادة طبقاً لنصوص القوانين واللوائح الخاصة بالدرجات العلمية للدولة .

وطبقاً للمادة (٧) من المرسوم الصادر فى ٣١ يولية سنة ١٩٢٠ ينبغى التقدم للكلية التى التحق الطالب فى محيطها الجامعى مدة نصف العام الأخير قبل الامتحان . والطلبة الذين لم يلحقوا بأى معهد ، عليهم التقدم للجان التى تقع فى محيط إقامتهم الفعلية . والطلبة الذين يدرسون فى الخارج ، عليهم أن يحددوا الكلية التى يرغبون أداء الامتحان أمامها وذلك فى مدة ثلاثة شهور قبل بدء الامتحان .

ويجوز لمديرى الجامعات منح إعفاءات فى حدود الشروط المنصوص عنها فى المادة (٧) من المرسوم الصادر فى ٣١ يوليه سنة ١٩٢٠ .

المادة الثالثة

بعض الامتحانات تحريرى والبعض الآخر شفوى .

والامتحانات التحريرية مانعة éliminatoires [أى أن من يرسب فى الامتحان التحريرى لا يجوز له التقدم للامتحان الشفوى] .

---

* ترجمة الأستاذ الكردانى عميد مفتشى اللغة الفرنسية بوزارة التربية والتعليم .

ولا يجوز لمقدرى درجات المواد التعرف على شخصية الطلبة الذين يقدمون أوراقهم . وعندما ترصد الدرجات التى يقدرها المصححون ، تعرض أسماء الطلبة على أعضاء لجنة الامتحان أثناء مداولتهم فى قائمة الناجحين ثم تفحص بطاقة التلميذ (قائمة درجاته أثناء السنة) .

وبالنسبة لورقة اللغة الفرنسية فى كل مجموعات القسم الأول ولورقة الفلسفة فى مجموعات القسم الثانى يجب أن يعاد تقديرها إذا كانت الدرجة التى يقررها الممتحن الأول مساوية أو أقل من ٣ (من ١٠) . وإذا اختلفت الدرجتان يؤخذ متوسط الدرجتين .

المادة الرابعة

إذا قبل الطالب فى الامتحان التحريرى ورسب فى الامتحان الشفوى فى دور يولية ، فإنه يستطيع الانتفاع بمزايا قبوله فى الامتحان التحريرى ويتقدم مرة أخرى للامتحان الشفوى فى دور أكتوبر . أما إذا قبل تحريرياً فى دور أكتوبر ، فالامتحان الشفوى يقتصر فقط على هذه الدورة .

ويجب أن يتقدم الطالب الراسب فى دور يولية أمام الكلية التى امتحن أمامها ؛ غير أنه يجوز الترخيص ببعض الاستثناءات من هذه القاعدة بقرارات مسببة يصدرها عمداء الكليات المختصة فى حالة تغيير محل إقامة الأسرة أو يصدرها مديرو المناطق التعليمية فى الحالات الأخرى .

المادة الخامسة

لا يجوز تأجيل امتحان طالب سواء فى الاختبارات التحريرية أو الاختبارات الشفوية إلا بعد فحص حالته بمعرفة أعضاء لجنة الامتحان .

وكل طالب يتقدم لامتحان القسم الأول ولم يحصل فى دور يونيه — يوليه فى الاختبارات التحريرية على متوسط يساوى ٣½ من ١٠ على الأقل ، يؤجل امتحانه لمدة عام . وتعطى درجة الصفر لكل اختبار يستحق الطالب الرسوب فيه . وهذه الدرجة المانعة (éliminatoire) يجب أن يوافق عليها أعضاء لجنة الامتحان فى مداولتهم للمرة الثانية بعد فحص تفصيلى لبطاقة التلميذ ؛ ويجب أن يشير الرئيس فى تقريره إلى مداولة

أعضاء لجنة الامتحان وفحصها لهذه الحالة . ولأعضاء لجنة الامتحان القول الفصل ولا يجوز قبول شكاوى ضدهم أو الطعن في أحكامهم التي تصدر طبقاً لأحكام هذه المادة .

غير أن أحكام الفقرات ٢ و ٣ من هذه المـــادة لا تنطبق على الطلبة الذين يستفيدون من المراسيم ٩ و ١٠ أغسطس سنة ١٩٤٥ .

المادة السادسة

يحدد شكل البطاقة المدرسية للتلميذ بقرار وزارى ؛ ويجب أن تسلم قبل بدء الاختبارات ، كما يجب أن تحوى توقيع صاحبها وصورته الفوتوغرافية .

المادة السابعة

يفحص أعضاء لجنة الامتحان البطاقة المدرسية . ويجب الرجوع إليها في حالة القبول في الامتحان التحريرى وكذلك في حالة النجاح .

ولا يجوز تأجيل امتحان طالب سواء في الاختبارات التحريرية أو الشفوية قبل أن يفحص أعضاء لجنة الامتحان بطاقته المدرسية في مداولتهم المنصوص عليها في المادة (٥) . وعلى رئيس لجنة الامتحان أن يؤشر بهذا القرار في البطاقة ويوقع عليها .

المادة الثامنة

ويجب في الاختبار التحريرى أن تذكر ثلاث موضوعات يجوز للطالب أن يختار أحدها ويستثنى من ذلك اختبارات النص اللاتيني والنص اليونانى واختبار اللغات الحية الأجنبية والمسائل في الاختبارات العلمية واختبار الرسومات الفنية .

المـادة التاسعة

ولضمان إيجاد توازن بين الدراسات والامتحان وكذلك للمحافظة على مستوى الاختبارات يمكن أن تقوم الوزارة بإرسال أسئلة وموضوعات الإنشاء إلى مختلف الجامعات .

المادة العاشرة

ترسل تقارير عمداء الكليات عن نتيجة امتحان الدورتين ومعها مجموعات من

أسئلة وموضوعات الاختبارات التحريرية ومحاضر هذه الاختبارات وتقارير مديرى ورؤساء المعاهد إلى لجنة مكونة من أعضاء المجلس الاستشارى للتعليم العالى والثانوى العام . وعلى هذه اللجنة الأخيرة أن ترفع للوزير تقريراً شاملا مبيناً به الملاحظات ذات القيمة التى يتراءى لها إرسالها إلى أعضاء لجنة الامتحان . ولكى يمكن الحكم على سير الدراسة يجب على اللجنة أن تقارن فى كل دورة بين مختلف نتائج البكالوريا فى سنوات متفاوتة . وتعرض أعمال هذه اللجنة على الوزير .

الباب الثانى

فى الاختبارات

المادة ١١

تنقسم اختبارات امتحان شهادة البكالوريا إلى قسمين .

توضع هذه الاختبارات من المناهج الدراسية الرسمية للفرق الآتية : —

فرقة السنة الأولى والفرق المساوية لها فى التعليم الفنى لامتحان القسم الأول — وفرق الفلسفة والعلوم التجريبية والرياضية والفرق المساوية لها فى التعليم الفنى لامتحان القسم الثانى .

المادة ١٢

لايجوز للطالب أن يتقدم لامتحان القسم الثانى قبل مضى سنة على نجاحه فى امتحان القسم الأول . ولايجوز الإعفاء من هذا الشرط .

وتقدر الفترة بين دورة أكتوبر وبين دورة يولية بسنة .

امتحان القسم الأول

المادة ١٣

ويجوز للطلبة الذين يتقدمون لامتحان القسم الأول أن يختاروا وقت قيد أسمائهم فى إحدى المجموعات الخمسة للاختبار فيها . وهذه المجموعات هى: مجموعة classique أ ، مجموعة classique ب ، مجموعة classique حـ ، مجموعة المواد الحديثة ، ومجموعة المواد الفنية . . .

امتحان القسم الثانى

المادة ١٥

ويجوز للطلبة الذين يتقدمون لامتحان القسم الثانى أن يختاروا وقت قيد أسمائهم فى إحدى المجموعات الأربعة للاختبار فيها . وهذه المجموعات هى : الفلسفة ، والعلوم التجريبية ، والرياضية والفنية .

مرسوم ١٤ يناير سنة ١٩٢٨

الباب الثانى

شروط القبول للامتحان

المادة الثانية

على الطالب أن يقدم لكلية العلوم أو الآداب الأوراق الآتية : —

(١) شهادة الميلاد ليتعين منها اسمه .

(٢) طلبا للتقدم للامتحان مكتوبا من الطالب نفسه وموقع عليه باسمه ولقبه .

(٣) بيانا بالمجموعات التى يرغب الامتحان فيها واللغة الأجنبية التى يرغب الامتحانين التحريرى والشفوى فيها .

(٤) بطاقة المدرسة موقعاً عليها من المسئولين بالمدرسة ومعتمدة من جهة الاختصاص .

(٥) الطلبة الذين أتموا دراستهم فى منازلهم يسمح لهم بأن يقدموا درجات من مدرسيهم الخاصين وتعتمد توقيعات المدرسين من جهة الاختصاص .

(٦) كل طالب عليه أن يحمل تذكرة تحقيق الشخصية بها صورة فوتوغرافية .

(٧) تدفع الرسوم لسكرتارية كلية العلوم أو الآداب .

(٨) لايقبل تقدم الطالب للامتحان مالم يسدد الرسوم المقررة .

الباب الثـالث

لجان النظام

المـادة السادسـة

يترك وضع الاختبارات التحريرية لاختيار الكليات كأن توضع لمجموعة منفردة أو لمجموعات متماثلة أو لمجموعات متتالية .

ويكون مقر هذه الاختبارات بالكلية وبالأماكن التي يحددها مدير الجامعة وتوجد لجنة واحدة على الأقل لوضع الأسئلة في كل منطقة تعليمية ويرأس هـــذه اللجنة أحد مدرسي كليات العلوم أو الآداب أو أحد مفتشي منطقة التعليم .

المـادة السابعة

ويختار عميـــد كلية الآداب أسئلة وموضوعات الاختبارات التحريرية وذلك للاختبارات الأدبية ، وعميد كلية العلوم للاختبارات العلمية . وذلك في حالة ما إذا لم ترسلها الوزارة .

المـادة الثامنة

يملأ كل طالب قبل بدء الاختبارات إقراراً موقعاً عليه حسب الاستمارة المرفقة يقر فيه بأنه يعلم الاجراءات القانونية التي ستتخذ ضده في حالة تزوير التوقيعات على الأوراق وكل غش أو محاولة للغش .

المـادة التاسعة

لايجوز أن يتصل الطلبة بخارج صالة الامتحان أو ببعضهم البعض أو تضبط معهم ورقة أو كراسة أو أي مذكرة أو كتاب خلاف القواميس المسموح بها وجداول اللوغارتيمات وجداول المعادلات الهندسية ونظريات الحساب .

ولايجوز لهم أن يستعملوا للاختبارات غير أوراق الاجابة التي توزع عليهم .

توجيهات بشأن امتحان البكالوريا

(منشور وزارى مرسل إلى مديرى الجامعات)

— مقتطفات —

وفيما يختص بالاختبارات الشفهية فرجائى أن تشيروا على رؤساء المعاهد بأن يذكروا فى البطاقة المدرسية المؤلفات والنصوص التى درست إبان العامين الأخيرين، وعليهم أيضاً أن يخطروا التلاميذ بأنه يمكنهم تقديم كراساتهم إلى الممتحنين . وبهذا يستطيع الممتحن — محتفظاً لنفسه بحرية التصرف التى لاغنى عنها — توجيه عمله فى فحص التلميذ والتحقق من قسط التعليم الذى حصله .

تعليمات ١٠ مارس سنة ١٩٤٤

حول اختيـــار موضوعات الامتحان

— مقتطفات —

ليس من الضرورى أن تحتوى مادة اللغة الفرنسية فى البكالوريا قسم أول على بحث أدبى أو أخلاقى ؛ بل على العكس فإن من الأنسب أن يرجع إلى الموضوعات التى طالما وضعت موضع الاعتبـار فى فصول المواد الاجتماعية أو البلاغة كالرسائل والمحاورات والموضوعات ذات الصبغة القصصية أو الخطابية .

وهذا النوع من الموضوعات يحرر الطلبة من تحكم الكتاب ويساعد على رواج الخيال المنظم . وعلاج هذه الموضوعات بطريقة ملائمة لا يتطلب تبحراً فى الكتب بقدرما يتطلب القدرة على استعمال المعارف والمعلومات المكتسبة . وهذه الموضوعات لا تستدعى استعمال الذاكرة بقدر استعمالها للكياسة والموهبة ؛ وبهذا يؤدى الغرض المنشود من التعليم الثانوى التى تتوج دراسته شهادة البكالوريا .

وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية الرياضية
والاجتماعية

المراقبة العامة للتربية الاجتماعية
مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية
عمارة التأمين بلاظوغلى شقة ٦٠٢

استفتاء

هذه الأسئلة تزودنا بمعلومات تساعد على معاونتك فى حياتك المدرسية

أولا : — بالنسبة للمدرسة

١ — ماذا يضايقك فى حياتك المدرسية ؟ ... ...

٢ — أى المواد الدراسية لا تميل إليها .. ..

٣ — لماذا لا تميل إلى هذه المواد ؟ ... ...

٤ — هل لا ترتاح إلى أحد أساتذتك ؟ فى أى المواد ؟ ... ...

٥ — لماذا لا ترتاح ؟ ... ...

٦ — هل تجد صعوبة فى تتبع الدروس بالفصل؟ ... ...

٧ — لماذا ؟ .. ..

٨ — هل تجد صعوبة فى استعادة بعض المواد المدرسة ؟ أى المواد ؟ ... .

ثانيا : — بالنسبة للاستذكار

١ — هل تقوم بأداء واجباتك المدرسية بمفردك ؟ ... ...

٢ — من يساعدك فى أداء الواجبات المدرسية ؟ ... ...

٣ — فى أى وقت من السنة تبدأ فى استذكار دروسك ؟ ... ...

التاريخ المدرسى :

نوع التعليم	المرحلة الأولى	المرحلة الاعدادية				المرحلة الثانوية		
السنة الدراسية		١	٢	٣	٤	١	٢	٣

عدد السنوات ... ...

المواد الدراسية التى رسب فيها الطالب فى العام الماضى : ... ...

أولا — حالة الطالب فى المدرسة هذا العام

١ — غياب الطالب هذا العام :

الشهر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو
طول اليوم	...	...	...	...	...	...	...	...

بعد الظهر ... ...

٢ — أسباب الغياب : .. ..

٣ — سلوك الطالب :

النواحي التي تشكو منها المدرسة : ... ...

طبيعة الشكوى ومداها :... ... ...

٤ — درجات الطالب هذا العام :

المادة	النهاية الكبرى	النهاية الصغرى	درجة الفترة الأولى	عدد الراسبين	درجة الفترة الثانية	عدد الراسبين	درجة الفترة الثالثة	عدد الراسبين
الدين								
اللغة العربية								
اللغة الأوربية الأولى								
اللغة الأوربية الثانية								
المجموع								
الترتيب								

عدد تلاميذ الفصل ... ...

رأى الطالب فى أسباب رسوبه :

٥ — الظروف الطارئة التى حلت بالأسرة وأثرها فى حياة الطالب : ... ...

٦ — الرقابة المنزلية : ... ...

ثالثاً — معلومات عن الطالب

١ — حالة الطالب الصحية وأهم الأمراض التى أصيب بها ... ...

٢ — اتجاهاته نحو المدرسة ... ...

٣ — علاقات الطالب مع الزملاء والمدرسين .. ..

٤ — كيفية استذكار المواد الدراسية ... ...

٥ — أسباب غياب الطالب عن المدرسة ... ...

٦ — آمال الطالب والمهنة التى يتطلع اليها فى المستقبل ... ...

٧ — كيفية تمضية وقت الفراغ ... ...

٨ — مدى اهتمام الطالب بالمعتقدات الدينية .. ..

٥ — أوجه نشاط الطالب بالمدرسة : (يذكر بالتفصيل مركزه ومدى نجاحه) .

(ا) النشاط الرياضى (ب) النشاط الاجتماعى (حـ) النشاط الثقافى

٦ ــ هوايا الطالب وميوله :

ثانيا ــ معلومات عن الأسرة

١ ــ تكوين الأسرة :

الاسم	صلته بالطالب	العمر	التعليم	المهنة	الدخل	الحالة	ملاحظات
...	...	...	...	...	...	...	...

أفراد الأسرة ... ...

أفراد آخرون يقيمون مع الطالب ... ...

٢ ــ حالة الأسرة المالية :

(أ) ملاحظات عن الدخل الشهرى والمنصرف ... ...

(ب) مصروف الطالب الشهرى ... ...

(حـ) أوجه الصرف . ...

٣ ــ وصف المسكن :

عدد الحجرات حجرة الاستذكار (خاصة أو مشتركة)

قيمة إيجار المسكن ... ... الإضاءة ... ...

٤ ــ العلاقات الأسرية وأثرها فى حياة الطالب : ... ...

٤ ــ أين تستذكر دروسك؟ ... ...

٥ ــ مع من تستذكر دروسك ؟ ... ...

٦ ــ متى تستذكر دروسك ؟ ... ...

٧ ــ هل تصادفك متاعب أثناء الاستذكار ؟ ... ...

٨ ــ ما هى هذه المتاعب؟ ... ...

٩ ــ أى المواد تميل إلى استذكارها أكثر ؟ ... ...

١٠ ــ هل تستعين بمدرسين خصوصيين ؟ . ...

١١ ــ فى أى المواد يقوم بمساعدتك مدرسون خصوصيين ؟ . ...

ثالثا : ــ بالنسبة للمواظبة

١ ــ هل تتأخر عن موعد بدء اليوم الدراسى ؟ ... ...

٢ ــ لماذا تتأخر؟ ... ...

٣ ــ كم من الوقت تستغرقه فى ذهابك إلى المدرسة دقيقة

٤ ــ أى الوسائل تستخدمها فى انتقالك من وإلى المدرسة ؟ ... ...

٥ ــ هل تتأخر عن بعض الحصص كثيراً ؟ ... ...

٦ ــ هل تتغيب عن المدرسة كثيراً ؟ ... ...

٧ — لماذا تتغيب عن المدرسة؟ ... ...

٨ — ما هى خطتك لتلافى هـذا الغياب ؟ ... ...

رابعاً : — بالنسبة للزملاء والأصدقاء

١ — هل تتخذ من زملائك بالمدرسة أصـدقاء ؟ ... ...

٢ — فى أى الفرق الدراسية أصدقاؤك ؟ ... ...

٣ — هل لك أصدقاء خارج المدرسة ؟ ... ...

٤ — ما هى صناعتهم . . وكم أعمارهم ؟ .. ..

خامساً : — بالنسبة للهوايات ووقت الفراغ

١ — أين تقضى وقت فراغك اليومى؟ ... ...

٢ — أين تمضى وقت فراغك الأسبوعى ؟ . ...

٣ — أين تمضى وقت فراغك خلال العطلة الصيفية ؟ ... ...

٤ — هل تذهب إلى السينما : كم مرة فى الشهر ؟ ... ...

٥ — أى الروايات تفضل ؟ ... ...

٦ — مع من تذهب للسينما ؟ ... ...

٧ — هـل تستمع إلى الراديو ؟ ... ...

٨ — أى البرامج تفضل ؟ ... ...

٩ — هل تقرأ الصحف اليومية . أى الأخبار تهمك بصفة خاصة ... ...

١٠ — هل تميل إلى قراءة كتب غير المدرسية ... ...

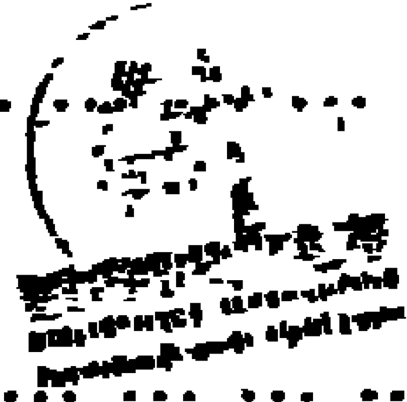
١١ — أى الكتاب تميل إلى قراءة كتاباتهم ... ...

١٢ — هل تمارس لونا من الفنون الجميلة . . ماهى... ... ...

١٣ — ماهى هواياتك المفضلة... ... ...

١٤ — ماهى الرياضة التى تمارسها ... ...

١٥ — أين تمارس هذه الرياضة ... ...



سادساً : — بالنسبة للآمال والمستقبل والعمل

١ — هل أنت راضى عن حالتك . . لماذا ؟ ... ...

٢ — أذكر أهدافك فى الحياة... ... ...

٣ — أى المهن تتطلع اليها فى المستقبل . ...

٤ — ماهى خطتك لتحقيق ذلك ... ...

٥ — ماهى الصعوبات التى تواجهك فى الحياة ... ...

٦ — كيف تتغلب على الصعوبات ... ...

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Saber Selim, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to Dr. Ahmed Abu El Abbas, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 — Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebenan 200 L.P.T. — Iraq 200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Year VII May 1956 4th Issue

CONTENT

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"
23, Sharia El-Zaher, Cairo.
Phone 44706